

# Número 28

Junio 2008

## Índice de Contenido:

### LA FAMILIA

Alicia Sánchez González

### THE LANGUAGE THAT DARED NOT SPEAK ITS NAME

Alistair Watson

### BULLYING: ARISTAS EN LA ESCUELA. NOTAS SOBRE EL ACOSO ESCOLAR.

Beatriz Guerrero Roa

### RECOMENDACIONES PARA INCULCAR HÁBITOS SANOS EN LOS DESAYUNOS ESCOLARES

Carlos Moñino García

### PERIODO DE ADAPTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Caty Borrero Harriero

### THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Claudia Morilla Gallardo

### LA FUNCIÓN SOCIAL QUE POSEEN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Cristina Sicre López

### TRES ÓPERAS PARA EL PÚBLICO INFANTIL

Cristina Vinagre Busto / Africa Lucia Cano Ramirez / Rosario Anguiano González

### ESTIMULACIÓN LINGÜÍSTICA Y LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

David Vega Gamero

### EL USO ABUSIVO DE LA TELEVISIÓN

Estefanía Cantero Bellido

### UN MODELO DE CONVIVENCIA CIUDADANA EN LA ESCUELA: EL PLURALISMO

Eva María Torres Fuster

### ESCUELA DE PADRES Y MADRES, QUÉ ES Y CÓMO ORGANIZARLA.

Indira Domínguez Luna

### LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LOS CUENTOS POPULARES

José Antonio Ollid Zambrano

### CONTROVERSIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS/AS SORDOS

María del Carmen Adame Maestre

**LOS TÍTERES EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN MEDIO DE APRENDER, UNA FUENTE DE APRENDIZAJES**

María del Rocio Moreno Muñoz

**TRASTORNOS MÁS IMPORTANTES QUE ORIGINAN LA DISLEXIA**

María Dolores Mesa Cerda

**¿CÓMO TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN INFANTIL?**

María José Flores Mesta

**APRENDEMOS JUGANDO CON LOS SONIDOS**

María José Ruiz Caparrós

**APRENDER LAS MATEMÁTICAS DESDE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA**

María Luisa García González

**AGUA Y DESARROLLO SOSTENIBLE CON LOS MÁS PEQUEÑOS**

María Raquel González Rivera

**CUENTO MOTOR: LOS PIRATAS DEL ESPACIO**

Pilar Cubero Díaz

**CUENTO MOTOR: SESIÓN PSICOMOTRIZ**

Rocío Justo Palma

**LA IMPORTANCIA DEL DIBUJO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Rocío Melgar Morales

**PARÁLISIS CEREBRAL: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN**

Rocío Olivares Carballido

**LA PSICOMOTRICIDAD**

Sandra María Serrano Lozano

## LA FAMILIA

Alicia Sánchez González

La familia supone una profunda unidad interna de dos grupos humanos: padres e hijos que se constituyen en comunidad a partir de la unidad hombre-mujer.

La familia tiene que equilibrarse a sí misma. De esa manera enseña el equilibrio a los hijos. Ese equilibrio de la familia va a contribuir al equilibrio social.

¿Por qué es tan necesaria e importante la educación familiar?

1. **Biológicamente.** Todo niño nace absolutamente inseguro, necesitado e incompleto.
2. **Psicológicamente.** En la medida en que un cerebro está más evolucionado, más tiempo necesita para educarse y desarrollarse hasta llegar a la edad adulta. Necesita desarrollar su inteligencia, voluntad, armonía, autonomía, autoestima: Nadie es nada si no se quiere a sí mismo y nadie que no se quiera a sí mismo puede querer a los demás. La autoestima es el motor del hombre. Esto solo lo logra en el Claustro protector de la familia. Los niños que crecen privados de un ambiente familiar, aunque crezcan físicamente, las deficiencias: psicológicas, afectivas, emocionales intelectuales y sociales son clarísimas.
3. **Sociológicamente.** El influjo de los padres es imprescindible. El niño aprende a saber quién es a partir de su relación con sus padres -personas que le quieren-. Nadie puede descubrirse a sí mismo si no hay un contexto de amor y de valoración. El niño aprende a ser generoso en el hogar. *Protección, seguridad, aceptación, estima y afecto* son cinco aspectos que debe aportar la familia a todo niño.

Son tres los anillos de formación de la persona:

- Familia
- Colegio
- Sociedad. Es el que hoy tiene más poder. Absorbe a los otros dos anillos. Es necesario que los dos primeros anillos se unan y apoyen juntos. La sociedad educa hoy, sobre todo a través de la TV, la calle, los amigos.

## EDUCAR PARA LA FELICIDAD

La felicidad es posible en esta vida. En la medida en que caben más personas en nuestro corazón somos más felices.

El egoísmo, la preocupación, el temor y la culpa, disminuyen la capacidad de la conciencia. A medida que abramos la mente y el corazón y nos identifiquemos con algo que vaya más allá de nuestros intereses, entonces podremos ser más felices. Al sentir la felicidad amamos más a todos, empezando por nosotros mismos.

La felicidad no se adquiere nunca de manera definitiva, se va liberando constantemente. Esta felicidad no es satisfacer una serie de necesidades, es algo más profundo y más amplio.

La actitud abierta a los demás nos produce una energía positiva, una capacidad de hacer, de movernos. Estas personas se distinguen porque tienen gozo y energía exultante. No les llega la depresión.

## LOS NIÑOS Y EL DIVORCIO

Hoy en día de cada dos matrimonios uno termina en divorcio y muchas de las parejas divorciadas tienen niños. Mientras los padres bien pueden sentirse desconsolados o contentos por su divorcio, invariablemente los niños se sienten asustados y confundidos por la amenaza a su seguridad personal. Algunos padres se sienten tan heridos o abrumados por el divorcio que buscan la ayuda y el consuelo de sus hijos. El divorcio puede ser malinterpretado por los niños a no ser que los padres les digan lo que les está pasando, cómo les afecta a ellos y cuál será su suerte.

Los niños con frecuencia creen que son la causa del conflicto entre su padre y su madre. Muchos niños asumen la responsabilidad de reconciliar a sus padres y algunas veces se sacrifican a sí mismos en el proceso. En la pérdida traumática de uno o de ambos padres debido al divorcio, los niños pueden volverse vulnerables tanto a enfermedades físicas como mentales. Con mucho cuidado y atención, sin embargo, una familia puede hacer uso de su fortaleza o de sus factores positivos durante el divorcio, ayudando así a los niños a tratar de manera constructiva con la solución al conflicto de sus padres.

No discuta con el niño las faltas y problemas de cada uno de ustedes.

Los niños pequeños pueden reaccionar al divorcio poniéndose más agresivos, rehusándose a cooperar o retrayéndose en sí mismos. Los niños mayores pueden sentir mucha tristeza o experimentar un sentimiento de pérdida. Los problemas de comportamiento son muy comunes entre estos niños y su trabajo en la escuela puede afectarse negativamente. Ya sea como adolescentes o como adultos, los hijos de parejas divorciadas a menudo tienen problemas en sus relaciones y con su autoestima.

Los niños tendrán menos problemas si saben que su mamá y su papá continuarán actuando como padres y que ellos los seguirán ayudando aún cuando el matrimonio se termine y el padre y la madre no vivan juntos. Las disputas prolongadas acerca de la custodia de los hijos o la coerción a los niños para que se pongan de parte del papá o de la mamá les pueden hacer mucho daño a los hijos y pueden acrecentar el daño que les hace el divorcio. Las investigaciones demuestran que los niños se desarrollan mejor cuando los padres tienen la capacidad de cooperar para su bienestar.

## **LOS NIÑOS QUE SE NIEGAN A IR A LA ESCUELA (ANSIEDAD POR LA SEPARACION)**

El asistir a la escuela generalmente es un evento excitante y agradable para los niños pequeños. Para algunos esto conlleva intenso miedo o pánico. Los padres tienen motivo de preocupación cuando el niño regularmente se siente enfermo o pide quedarse en la casa y no ir a la escuela con quejas físicas menores. El no querer asistir a la escuela puede ocurrir en cualquier momento, pero es más común en los niños de 5 a 7 y de 11 a 14 años, momentos en los que los niños están bregando con nuevos retos en la escuela elemental o intermedia. Estos niños pueden estar padeciendo un temor paralizante por tener que dejar la seguridad de la familia y del hogar. Es muy difícil para los padres hacerle frente a este pánico infantil y a la negación de asistir a la escuela, pero estos temores pueden tratarse exitosamente con ayuda profesional.

El negarse a ir a la escuela aparece generalmente después de un período en el que el niño ha estado en la casa en compañía de su mamá o papá y se ha apegado a ellos, por ejemplo, después de las vacaciones de verano, de los días de fiesta, o después de una breve enfermedad. Puede también suceder después de un evento que le produzca estrés, tal como la muerte de un familiar o de una mascota, un cambio de escuela o una mudanza a un vecindario nuevo.

El niño se puede quejar de dolores de cabeza, de garganta o de estómago justo antes de la hora de irse a la escuela. La enfermedad se mejora cuando se le permite quedarse en la casa, pero reaparece a la mañana siguiente antes de ir a la escuela. En algunos casos, el niño se niega por completo a salir de la casa. Como el pánico surge al dejar la casa, y no por estar en la escuela, el niño por lo general está tranquilo una vez que está en la escuela.

## **ABOGANDO POR TU HIJO**

De acuerdo con *Salud Mental: Un Informe del Cirujano General (1999)*, uno de cada cinco niños ha de experimentar signos o síntomas de un trastorno psiquiátrico durante el curso de un año. Unos nueve millones de niños tienen problemas emocionales serios en algún momento. Sin embargo, sólo uno de cada cinco de esos niños está recibiendo el tratamiento apropiado. Cuando los padres o los maestros sospechan que un niño pueda tener problemas emocionales, ellos deben de buscar una evaluación comprensiva llevada a cabo por un profesional de la salud mental, adiestrado específicamente para trabajar con niños y adolescentes.

**Alicia Sánchez González**

## THE LANGUAGE THAT DARED NOT SPEAK ITS NAME

Alistair Watson

In the United Kingdom, homosexuality was a crime, punishable by imprisonment until its decriminalisation in the 1960s. Oscar Wilde's life and reputation were ruined when he was exposed on the witness stand by his nemesis Sir Edward Carson, and was sentenced to prison, where he wrote *The Ballad of Reading Gaol* (even so, the crime of buggery, male penetration, continues to stand on the statute book). Though there was greater tolerance in the late 20<sup>th</sup> century in Britain, even in the 1960s homosexuals still needed to be chary about revealing their identity. As a result, they used an invented language to enable them to (1) identify others of their own persuasion and (2) avoid detection by non-homosexuals. This language was called Polari (also written Palare).

Interest in the language has increased greatly recently- it has been the subject of books and appeared on the BBC's *Balderdash and Piffle* programme. Most famously it was on BBC radio as far back as 1965 when comedians Kenneth Williams and Hugh Paddick appeared as heavily camp Julian and Sandy in "Round the horn.", a show that pulled in up to 15 million listeners. A typical exchange was "Vadare the omipalomi." (look at that homosexual), but the majority of the audience had absolutely no idea what they were talking about.

It should be emphasised that the language was not invented by homosexuals, it already existed. It was commonly used by performers of the stage, the circus and the ballet. Linguists suggest that it was derived (i) either from the *lingua franca* of the Mediterranean, a pidgin used between traders and sailors, the basis of which being the Italian dialects (Venetian, Genoese etc.) or (ii) from the large numbers of Italians who emigrated to Britain in the 19<sup>th</sup> century.

Whatever its origin, it shows a wide variety of source languages for its vocabulary. Many words, including the name of the language itself, point to an Italian origin (Polari/palare-parlare= talk):

| Polari               | Modern Italian      | English          |
|----------------------|---------------------|------------------|
| omi                  | uomo                | man              |
| scarper              | escapare            | run away, escape |
| capello              | capello             | hat              |
| feelee               | figlio              | child, son       |
| mangarie             | mangiare (eat)      | food             |
| nanti                | niente              | no, none         |
| vada                 | vedere              | see              |
| bona                 | buono               | good             |
| cartso/cartso        | cazzo               | penis (vulgarly) |
| una, duey, trey      | una, due, tre       | one, two, three  |
| quater, chinker, sey | quarto, cinque, sei | four, five, six  |

And there are some pseudo-Italian sounding words like *fantabalosa*.

Another language to contribute is *Yiddish*, with words such as *gelt* (= money) and *nishta* (no, none). Other contributors have been identified as Gypsy (Romany) and various slangs of the particular professions where it was used- the circus, on the barges etc. Other vocabulary was formed by back slang, ie saying the word spelt backwards: hence, *face* is *ecaƒ* (often shortened to *EEK*), *hair* becomes *riah*. And at least two words are acronymic - *Camp* (Known as Male Prostitute) and *Naff* (Not Available For Fornication/Fucking- though the Collins Dictionary suggests this latter could be back slang on *fan*, short for *fanny*, the female sex organ).

Several words have actually crossed over into mainstream colloquial English:

|              |  |
|--------------|--|
| bijou        | (small and tasteful-particularly used by estate agents in reference to small residences) |
| butch        | (backformation from butcher)a noticeably masculine lesbian                               |
| khazi/carsey | toilet   |
| mankey       | In poor condition  |
| mince        | walk in an affected dainty manner  |
| naff         | inferior, in poor taste,(and its imperative naff off -please leave)                      |
| ponce        | a pimp   |
| savvy        | to know, understand  |
| scarper      | run away.  |

*Whatever its origins, it's clear that the language has refused to go away quietly. Linguists have noted an upsurge in interest in speakers and use in recent years.*

## **Bibliography**

Baker, J. P. *Polari: The Lost Language of Gay Men*. London, Routledge. (2002)

Baker, J. P. *Fantabulosa: A Dictionary of Polari and Gay Slang*, (2002)

*Collins Concise Dictionary*. Glasgow(1999)

[http://www.chris\\_d.net/polari/](http://www.chris_d.net/polari/)

**Alistair Watson**

## BULLYING: ARISTAS EN LA ESCUELA. NOTAS SOBRE EL ACOSO ESCOLAR.

Beatriz Guerrero Roa

Nuestra sociedad se está viendo sacudida por una oleada de violencia palpable en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. Ésta se hace patente de forma cada vez más frecuente en el ámbito escolar, tratándose de una agresividad llevada a cabo por individuos que no han alcanzado, o apenas alcanzan, la mayoría de edad.

En este contexto se utiliza el término *bullying*, concepto anglosajón referente a la conducta violenta y negativa llevada a término repetidamente de forma física y/o psíquica entre miembros de un grupo de iguales. Esta concepción, de nueva adquisición en nuestro lenguaje coloquial, no posee una traducción exacta en nuestro idioma (aunque no obvia la existencia de estudios sobre violencia e intimidación en el ámbito escolar) ya que el vocablo *bullying* proviene de *bull*, toro, al que se le añade la connotación de matón o bravucón, haciendo referencia de este modo a la actitud violenta e intimidante perpetrada por el sujeto agresor hacia su víctima o víctimas. Dicho sujeto responde a un perfil psicosocial descrito por diferentes autores que fijan al varón como principal agresor (Olweus, 1998; Ortega, 1994), mientras que señalan a las chicas como acosadoras psicológicas de forma sutil y perspicaz (Smith, 1994).

Según se han ido señalando durante numerosas investigaciones, la intimidación escolar se basa en una serie de aspectos que lo caracterizan como tal. En primer lugar debe existir una víctima que recibe ataques y abusos por parte de un matón/a o grupo de ellos/as. En este caso se dará lugar a una situación de vulnerabilidad por parte de la víctima ya que se produce una desigualdad de poder entre el sujeto fuerte y el débil, dando como resultado un sentimiento de indefensión por parte del acosador. En segundo lugar, la acción agresiva y/o violenta deberá ser repetida y deberá acontecerse durante un largo período de tiempo y de forma recurrente. La repercusión de esta acción será amarga y dolorosa no sólo en el tiempo presente a la acción, sino que tendrá como consecuencia en la víctima un sentimiento de inseguridad ante futuros ataques.

De esta forma y siguiendo a Olweus, podemos distinguir dos perfiles de agresor/a, aquél/la que arremete personalmente a sus víctimas estableciendo una relación directa con ella, que recibe el nombre de *agresor/a activo/a*, y el/la *social-indirecto/a*, que actúa de líder a la sombra induciendo a sus seguidores/as a actos violentos contra inocentes.

¿Y cuáles son las causas de este tipo de agresividad? Los factores que pueden hacer aparecer el bullying tanto como las formas en las que se manifiesta y los perjuicios que ocasiona son incalculables como afirma la psicóloga y periodista Henar L. Senovilla en su artículo titulado "*Bullying: un miedo de muerte*" (Profes.net), pero aunque no podemos definir las causas, podemos llegar a una serie de características psicológicas comunes dentro de los sujetos agresores/a que determinará la etiología que lo induce a dicho procedimiento violento. Éstas pueden ser:

- Un temperamento violento e impulsivo con falta de autocontrol.
- Déficits de habilidades sociales comunicativas, con cargas agresivas.
- Suelen poseer una mayor fortaleza que sus víctimas y, aunque esto no es determinante, son capaces de despertar en ellos/as respeto y sumisión.
- Falta de empatía y sentido de culpabilidad.
- Mecanismos de defensa muy desarrollados debidos, en la mayoría de los casos, a una baja autoestima.
- Le otorgan gran importancia a su grupo de amigos que en muchos casos son de edades superiores a la suya, con lo que se siente más respaldado/a y seguro/a.
- Bajo contacto con sus padres, pudiendo pertenecer en muchos casos a familias desestructuradas, por lo que carecerán de lazos familiares. Esto es algo que con el tiempo se vuelve menos determinante ya que muchos de los acosadores pertenecen a familias acomodadas.
- Se sienten en un nivel social superior, lo que sustenta su liderazgo aunque éste, en muchos casos, esté basado en el miedo.

Pero aunque parezca que el agresor/a es el "ganador/a" en un proceso intimidatorio, el bullying también tiene sus efectos en ellos/as ya que sus acciones le dificultan la convivencia con el resto de iguales, provocando un déficit de integración social y produciéndole cierta soledad.

Por otra parte nos encontramos con las víctimas, sujetos que, por regla general, suelen caracterizarse por su inseguridad, debilidad y timidez así como por su baja autoestima (Farrington, 1993). Pero esto no es del todo determinante, a veces el bullying surge de manera casual como en el caso Jokin Zeberio, alumno de 14 años cuyo caso conmovió la opinión pública cuando el 21 de septiembre de 2004 tomó la decisión de suicidarse harto de las vejaciones y malos tratos que recibía por parte de sus compañeros de instituto. Estas situaciones surgieron un año atrás cuando el chico, enfermo con el estómago, tuvo problemas de incontinencia en clase.

Pero ¿cuándo se convierte un sujeto en víctima?, según Olweus, un alumno/a se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos/as. Esta acción negativa e intencionada sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus medios. En relación a esto, si bien hemos

dicho que las consecuencias negativas del bullying también se dan en los acosadores/as, las víctimas o acosados se llevan la peor parte ya que estas consecuencias pueden ser nefastas (fracaso escolar, ansiedad, etc.) e incluso, en el peor de los casos, irreversibles (depresión profunda, suicidio, etc.).

Ante todo esto, el papel de los profesionales escolares (profesores/as, psicólogos/as y psicopedagogos/as) es determinante en el proceso de readaptación y reintegración del alumno/a acosado a su entorno escolar ya que, aunque es cierto que muchos docentes no detectan el bullying porque desconocen sus manifestaciones, indicios, causas o consecuencias, también es verdad que a veces lo detectan pero eluden implicarse al no saber cómo afrontarlo o simplemente por no verse implicado en un hecho que requerirá tiempo y esfuerzos extras. Así mismo es esencial el trabajo conjunto con los padres o tutores, siendo éstos básicos para detectar cualquier indicio de problemas en sus hijos/as tanto si son víctimas como acosadores/as.

Para finalizar, resaltar el trato dado a la temática que nos ocupa por parte de la sociedad, ya que si ésta está concienciada de la problemática debido a los escabrosos casos publicados en distintos medios de comunicación, éstos mismos favorecen su trato liviano ya que el colectivo infantil y adolescente tiene acceso a series televisivas en las que se trata el bullying de forma etérea.

En el caso de la Educación Infantil y Primaria, los/as niños/as pueden ver series como *"Doraemon, el gato cósmico"* en la que su protagonista Nobita Nobi, se encuentra acosado y atemorizado por su antagonista Takeshi Goda, "Gigante". Esto provoca que los niños/as perciban esta situación como algo normal e incluso cómica. A esto se le suma la serie, *"Los Simpson"*, que, pese a no estar autorizada para todos los públicos, debido a su horario de emisión, está al alcance de cualquier menor. En ella, un grupo de matones formado por Nelson, Kearney, Jimbo y Dolph, extorsionan a los alumnos/as de la Escuela Primaria de Springfield.

Si seguimos revisando la parrilla televisiva y ya en horarios adolescentes, en series como *"Física o química"* o *"Aída"*, dos de sus protagonistas secundarios (Fer y Fidel, respectivamente) sufren una serie de humillaciones por su condición de homosexuales. Así mismo, en la última de éstas, el hijo de la protagonista, Jonathan, es un consumado matón que amenaza a alumnos menores para conseguir su bocadillo, todo esto siempre presentado en clave de humor.

Esto no es un caso aislado ya que en Estados Unidos, donde la sociedad está más sensibilizada con este tema debido, entre otros casos, a sendas matanzas llevadas a cabo en centros escolares (Columbine, Pennsylvania, etc.), una de las series de más éxito, *"Malcolm in the middle"* (en España conocida como *"Malcolm"*), el segundo de los hermanos del protagonista, Reese, es un chico molesto y maleducado, temido por sus compañeros de escuela a los que extorsiona por placer.

Por lo tanto, el acoso escolar o bullying no es un tema que se circunscriba sólo dentro de los ámbitos escolar y familiar sino que es un tema que, de forma negativa o positiva, incide en la sociedad actual. Muestra de ello es la recién estrenada película dirigida por José Corbacho y Juan Cruz *"Cobardes"*, en la que se realiza una crítica social al bullying narrando la historia de dos chavales de secundaria, Guille, un chico normal, de buenas notas y familia acomodada que tras descubrir que actuar de matón le da prestigio, acosa a Gaby, la víctima, por el simple hecho de ser pelirrojo.

En conclusión, decir que todos/as buscamos soluciones a los problemas, pero en este tema hemos de ser prudentes y evitar una "caza de culpables", tratando de sensibilizar al colectivo escolar ya que el bullying puede manifestarse de formas variadas: física (empujones, patadas, agresiones con objetos), verbal (motes e insultos), psicológica (transversal a todos los tipos de maltrato) y social (aislando al individuo de su grupo). Por lo tanto, el trato de cada uno de ellos ha de ser individualizado y tratado con el mayor respeto y sensibilidad.

**Beatriz Guerrero Roa**



## RECOMENDACIONES PARA INCULCAR HÁBITOS SANOS EN LOS DESAYUNOS ESCOLARES

Carlos Moñino García

Si ya la función de nutrición es vital para la existencia del ser vivo, lo es mucho más para cualquier joven que realice cualquier actividad, como puede ser por ejemplo el de los escolares con cinco horas de trabajo diario en sus centros. En todo este tiempo el niño/a lee, escribe, se concentra, opina, etc.... A esto hay que añadir el periodo de recreo en el que se desplaza y juega y el de educación física en el que como mínimo la intensidad es similar a la del recreo. Para todo este gasto de energía hay que estar preparado/a y todo pasa por una adecuada ingesta calórica que compense todo el consumo energético. Esto se consigue a través del desayuno, tentempié, almuerzo (denominado así en algunas partes de España) etc.

Se debería hacer a media mañana, preferentemente 12 ó 15 minutos antes del recreo teniendo en cuenta que si en ese tiempo hemos tenido educación física, lo pospondremos para después, a fin de no restar tiempo a esa clase.

Durante el recreo corremos el riesgo de que el niño/a practique cualquier actividad física intensa (juegos, deportes adaptados, predeportes, etc.) con el desayuno en las manos y aunque infrecuente y debido a esto, le pueden ocurrir dos cosas: la primera es que pierda estabilidad o se desequilibre, así como efectividad en la acción motriz que esté realizando, ya que considerando en ese momento lo que lleva en las manos como un elemento extraño del que no se puede desprender ni caerse, éste lo impedirá con movimientos compensatorios que le ocasionarán una descoordinación respecto a la habilidad inicial que está ejecutando (lanzamiento, sprint, parada, etc.). La segunda puede ser más preocupante si debido a la intensidad de la acción o movimiento, el niño/a trague o beba involuntariamente, se atragante por cuerpo extraño y haga una aspiración. Como consecuencia de ello, se produciría un espasmo de la glotis pasando el alimento a vías respiratorias pudiéndole ocasionar asfixia y como consecuencia la muerte.

Ante esto debemos reaccionar inmediatamente haciéndole la maniobra de Heimlich. En caso infructuoso, debemos proceder al traslado inmediato al centro de urgencias más próximo.

Sea como fuere, debemos separar la alimentación en períodos escolares del juego o actividad de intensidad media-alta, ya que por una mala masticación no se produce una correcta digestión. Hay un mal aprovechamiento de los nutrientes en el momento en que el bolo mezclado con los jugos gástricos se empiecen a disgregar en los principios inmediatos.

Esta situación, de forma repetitiva a lo largo de las etapas de primaria y secundaria podría provocar en la adultez problemas digestivos como el deterioro de la mucosa gástrica (gastritis).

### Sugerencias para un desayuno sano.

Lejos de establecer una tabla kilocalórica en la que se exprese mg./100 g. de alimento, pues no es nuestro propósito, proponemos algunos consejos de cómo llevar a cabo un desayuno sano.

Desde una perspectiva educativa y de promoción de la salud es interesante que los alumnos/as conozcan qué nutrientes, así como el efecto en su organismo, aportan los alimentos que ingieren con más frecuencia.

- Hacerlo en clase 12 ó 15 minutos antes del recreo aproximadamente.
- Lavarse las manos con jabón previamente (fomentar hábitos higiénicos saludables).
- Crear un clima relajado y distendido en clase (música clásica, chill out, etc.)
- Comer despacio y masticar bien.
- Evitar el abuso de la bollería industrial plastificada.
- Evitar bebidas carbonatadas.
- Evitar las chucherías.
- Favorecer el consumo de productos lácteos tales como leche, queso y yogur. Este grupo de alimentos aporta calcio necesario para la formación de huesos y dientes.
- Apostar por la fruta, ya que son muy ricas en fibras, vitaminas, sales minerales y oligoelementos.
- Lavar la fruta con abundante agua si se come con cáscara.
- Concretar con el A. M. P. A. que al menos una vez por semana sean ellos los que la proporcionen.
- Recomendamos algunas en cantidades iguales a 1 ó 2 piezas (150 grs.) como: naranjas y clementinas, ricas en vitamina C e indispensables para realizar cualquier esfuerzo físico o intelectual. Plátanos, que contienen K (potasio) y favorecen la concentración. Manzanas, peras, etc.
- Añadir otras frutas de temporada como fresas, kiwis, nectarinas, etc.
- Otra posibilidad es, una vez a la semana, introducir frutos secos. Por ejemplo cacahuetes que contienen acetil colina (transmisor químico) y son estimulantes de la memoria.. Pasas, que contienen hierro (oligoelemento) y fijan el oxígeno durante las actividades físicas a través de la mioglobina (proteína). Nueces, almendras, etc.

- Recogida selectiva: reciclar todos los productos de desecho del desayuno, orgánicos, plásticos, envases, etc. (educación ambiental) en sus respectivos contenedores.

Si logramos que nuestros alumnos/as en la escuela adquieran esta forma de alimentarse de forma continuada, habremos contribuido a la consolidación de hábitos alimentarios sanos, que incidirán de forma beneficiosa y positiva tanto a nivel físico y mental, como social en el futuro.

## **Bibliografía**

- Christian ROTH. Deporte y Alimentación. Susaeta ediciones S. A. Madrid.
- SENC (Sociedad Española de Nutrición Comunitaria) (2001). Guías alimentarias para la población española. Equipo gráfico IM&C, S. A. Madrid.
- VV. AA. (1992). La Nutrición en el Deporte. Sociedad Nestlé, A. E. P. A. Esplugas de Llobregat (Barcelona).

**Carlos Moñino García**

## PERIODO DE ADAPTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Caty Borrero Harriero

Estamos convencidos de que el hecho de ir por primera vez a la escuela, es un gran paso en la historia de los niños y las niñas.

De cómo se resuelvan estas primeras experiencias dependerá la visión que cada niño se forme sobre el colegio e influirá en sus posteriores relaciones sociales. Por ello consideramos que tanto padres como profesores tenemos una gran responsabilidad a la hora de programar y organizar los primeros días de clase, pero ¿Qué significa este período de adaptación? Cuando el niño de 3 años, se incorpora al mundo de la escuela, sufre una separación importante, se rompe ese "lazo afectivo" con la figura de apego, se origina un conflicto, y la forma de cómo se soluciona este conflicto, el tiempo que se emplea para que el niño asimile felizmente la "ruptura de este lazo", de este impulso natural de unión con su figura de apego, es a lo que llamamos período de adaptación.

Este período también supone, un cambio, implicando 2 razones:

- Una salida del mundo familiar, por lo que se considera el período de adaptación fundamental, ya que su actitud ante la escuela, ante las relaciones sociales, ante los aprendizajes, a lo largo de toda su escolarización, va a depender de cómo asimile este proceso positiva o negativamente.
- En la práctica cotidiana, encontramos otra razón, que nos hace darle mayor importancia a este período, ya que se comienza una cadena de búsqueda de explicaciones, que puede ir desde múltiples visitas al pediatra, hasta desconfianza en la educadora o la institución. Se inicia así un grave proceso de incomunicación (familia-niño) que sin duda perjudicará y dificultará las futuras relaciones.

El Real Decreto 1333 de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de la Ed. Infantil, en el apartado D del anexo apunta:

"La llegada del pequeño por primera vez al centro de Ed. Infantil debe ser detalladamente planificado. Una cuidada organización del período de adaptación establecerá las condiciones materiales y personales necesarias, para que éste no sea traumático..."

El centro debe poner los medios a su alcance para la adaptación del niño a su nuevo "medio".

A continuación, voy a comentar las distintas fases, para la planificación del período de adaptación que se pueden realizar:

### Antes de comenzar el curso:

- 1) Los padres entran y conocen la escuela antes que sus hijos: esta visita será guiada por el tutor/a para que los padres y madres conozcan el centro y los espacios que sus hijos/as van a ocupar, con una conversación personal, en un clima de confianza, para evitar la angustia de los padres, por la decisión tomada.
- 2) La primera reunión: la confirmación de la admisión de los alumnos se realiza mediante una reunión en el Centro con los padres de todos los niños de nuevo ingreso en Ed. Infantil.

Se explica el Proyecto Educativo del Centro, se hace hincapié en la importancia de un proceso de adaptación.

Se organizan contactos entre las familias que viven cerca y cuyos hijos no se conocen, a fin de establecer relaciones entre ellos.

Se apuntan un serie de sugerencias a llevar a cabo durante el verano cuyo objeto es preparar psicológicamente al hijo que ingresa en la escuela.

### Cuando comienza el curso:

- *Entrevista personal:* los padres mantienen una entrevista con el profesor/a en la que se recopilan una serie de datos interesantes sobre el niño y se cumplimenta una ficha de informe previo.
- *Reunión general de la etapa:* pocos días antes de comenzar el curso para los alumnos, se convoca una reunión de padres cuyos objetivos son:
  - Organizar la "entrada escalonada" de los niños a la escuela durante los primeros días de clase.
  - Señalar las normas de organización y funcionamiento de Educación Infantil.
  - Planificar la implicación familiar y colaboración en las actividades y necesidades del centro.
- *Los alumnos en el primer día de clase,* convivencia entre padres, hijos, compañeros y profesores. La jornada escolar no será completa, se combinará los tiempos de permanencia.

- *La dinámica escolar de los primeros días de escuela:* se facilitará la acomodación del niño al nuevo ambiente escolar, en cuanto espacio, materiales...

Para terminar decir, que como objetivo primordial de este periodo de adaptación, es que el niño se familiarice con su nuevo mundo, para lo cual le proporcionaremos un ambiente adecuado a tal fin, mostrando el maestro unos dotes de paciencia, inventiva y atracción, creando con sus alumnos una complicidad y compenetración.

Por tanto opino que es el mismo niño, el que tiene que superar desde su interior estos cambios, el que tiene que ir conquistando, saliendo poco a poco de su egocentrismo, independizándose de sus figuras de apego para construir su mundo interno, aceptando interiormente esta separación, y a saber estar sin la continua protección y atención familiar.

Lo normal es que si se ha planificado y llevado a cabo un adecuado periodo de adaptación, el niño consiga ser feliz en la escuela.

**Caty Borrero Harriero**

## THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

**Claudia Morilla Gallardo**

The final objective in the teaching of a foreign language is achieving communicative competence in that language, that is, being able to use the language appropriately depending on who we are talking to, why we are talking, what we are talking about and so on. In order to promote communicative competence, a communicative approach should be adopted in the classroom. What are the main features of communicative approaches? In communicative approaches learners take on more active roles in the classroom and the teacher plays the part of "facilitator" or "resource person".

Pair or group work, role play and games are sorts of activities which help to reduce the dominant role of the teacher in the class. Teachers must pay attention to meaning and form simultaneously. More emphasis is put in the correlation of linguistics forms to situational settings and the cultural environment in general. Moreover, emphasis is also put on the use of language than on the analysis of its structure. It is recognised that the internalization of rules which generate sentences is more important than the mechanical memorization of endless and often meaningless lists of phrases and structures.

The achievement of spontaneous communication and fluency becomes the main objective, even at the expense of grammatical correctness and accuracy. Errors and mistakes are considered as a normal part of the learning process. Emphasis is often given to oral comprehension and production in contrast to the often exclusive attention to written skills found in more traditional methods. Classroom practice should correspond as closely as possible to real life use of language.

Finally, authentic or semi-authentic material is generally used. This gives students a taste of "real" language" in use, and provides them with valid linguistic data for their unconscious acquisition processes to work on. The learning process may be as similar as possible to the acquisition of the mother tongue. An emphasis on significant learning, that is, on meaningful and useful stretches of language used in context, will increase pupils' motivation to study the foreign language.

The task of the teacher is therefore to provide suitable conditions for learning to take place while allowing pupils to actively participate in their own learning process, and to reflect upon their own responsibility in the process. Learning to learn strategies must be developed, so that students may become autonomous learners, aware of word-formation patterns and willing to take risks with the new language, making hypotheses on the appropriate form and function of structures after observing use in context.

**Claudia Morilla Gallardo**

## LA FUNCIÓN SOCIAL QUE POSEEN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Cristina Sicre López**

Las instituciones educativas, desde la implantación del nuevo sistema educativo, han visto como las funciones sociales que deben llevar a cabo han aumentado en gran medida.

Algunas de dichas funciones son:

- Educar a los alumnos para una convivencia cívica dentro de la población. En los centros educativos nos encontramos con personas que, por diversos motivos, no tienen una escala de valores de acuerdo con la sociedad actual o carecen de las normas de educación básicas para favorecer una buena convivencia a sus conciudadanos. Por ello el lugar de docencia debe esforzarse en inculcar al alumno unas nociones básicas que le ayuden a lo largo de su vida.
- Enseñar al alumnado una cultura general, unas competencias básicas y unas nociones fundamentales de las diferentes materias. En unos casos estas bases servirán como cimientos para posteriores estudios, pero en otros casos serán los conocimientos de futuros ciudadanos adultos de la sociedad. Por ello, para la mejora de nuestro entorno, es importante que los alumnos adquieran esos conocimientos básicos.
- Formar al cien por cien de la población como personas productivas, es decir, como ESO es una etapa final (algunos alumnos no continúan sus estudios posteriormente) los centros educativos deben orientar y formar a esas personas para que puedan trabajar el día de mañana en alguna profesión acorde con sus posibilidades.
- Fomentar el deseo por aprender. El alumnado, al terminarla etapa de Secundaria, deben tomar la decisión sobre si continúan a no sus estudios. Los centros educativos deben orientar al alumno en dicha decisión, y desde mi punto de vista, dicha orientación debe fomentar que los alumnos continúen su formación, siempre según sus deseos y posibilidades. Dicha formación no tiene porque ser obligatoriamente en un centro educativo, sino que puede llevarse a cabo a lo largo de la vida laboral.
- Ayudar y orientar a los tutores (padres, madres, familiares) de los alumnos en la educación de de estos. El centro educativo debe estar abierto a los tutores para que entre todos los puntos anteriores puedan llevarse a cabo de la mejor forma posible.

La sociedad reclama que el personal educativo sean, en gran medida, los padres/ madres/tutores del alumnado. Con esto quiero decir que cargan al personal docente de numerosas tareas que en gran medida deberían, desde mi punto de vista, ser realizadas por los tutores. Por ejemplo, alguna de dichas tareas son: cuidar al niño cuando ellos no pueden, por trabajo o placer; educarles en aspectos como normas de limpieza, de comidas,...; llevarles de excursión y pasearles; enseñarles a jugar;...

Por supuesto, además de todas estas tareas extras el profesor es el encargado de que el alumno aprenda todo tipo de materias y que haga la tarea. Es frecuente que los tutores se desentiendan de la responsabilidad formativa que tienen para con nuestros alumnos, que no los ayuden a hacer los deberes y que no colaboren en la formación de estos.

- Debido a estos cambios en el papel del profesional, el profesor debe evolucionar y formarse en numerosos aspectos:
- Adaptarse a los nuevos alumnos cada curso, aunque tienen las mismas edades, y a priori quizás parezcan los mismos, cada persona es diferente y todos los años la sociedad cambia y, por tanto, con ella nuestros alumnos.
- Aprender las nuevas técnicas y los avances en la materia que realizan nuestros compañeros de profesión. Estos estudios no sirven de nada si el resto del personal docente no se documenta y los lleva a cabo, favoreciéndose así toda la población del esfuerzo de nuestros compañeros.
- Documentarse y aprender, cada uno en los campos en los que más lo necesite, ya que, sobre todo al principio, no se posee toda la formación necesaria.
- Estar informado de todos los cambios que nos afectan: curriculares, legislativos,... Para llevar a cabo siempre la formación más actual posible.

En definitiva el profesor debe estar despierto, ser consciente de sus carencias formativas y hacer todo lo necesario para mejorar cada día.

**Cristina Sicre López**

## TRES ÓPERAS PARA EL PÚBLICO INFANTIL

**Cristina Vinagre Busto**  
**Africa Lucia Cano Ramírez**  
**Rosario Anguiano González**

Todos conocemos la importancia de la música en la educación infantil, y en este artículo vamos a tratar de un género en concreto: la ópera.

Se puede definir como un drama cantado con acompañamiento instrumental que, a diferencia del oratorio, se representa en un espacio central ante un público. Existen varios géneros estrechamente relacionados con la ópera, como son el musical, la zarzuela y la opereta.

Las diferencias entre éstos son muy pequeñas, por ejemplo, el musical es un género típico de la cultura anglosajona. Se trata de una forma de teatro que combina música, canción, diálogos y baille. Suelen ser representados en grandes escenarios. La zarzuela es una obra dramática surgida en España en la que alternativamente se habla, se canta y a veces se baila (se diferencia de la ópera en que en la zarzuela se canta en español). Las primeras representaciones de obras teatrales musicales españolas se dieron en la residencia real de La Zarzuela, en época de Felipe IV, y de ahí tomaron su nombre. Por último, la opereta es un tipo de teatro musical, animado y satírico, cuya característica fundamental es la de contar con una trama argumental inverosímil y disparatada. Consta de diálogos hablados entre los que se intercalan canciones, llamadas couplets por los franceses, y bailes como el rigodón o el cancán. Se trata, por lo tanto de un espectáculo escénico con sucesión y alternancia de partes musicales, habladas y bailadas.

Aunque la ópera es un género muy difícil, puesto que se canta en lengua extranjera, vamos a describir 3 obras que han sido llevadas a escena para el público infantil:

"Bastión y Bastiana", compuesta por W. Amadeus Mozart a los 12 años de edad. Narra la historia de la pastora Bastiana quien, convencida de que su amado Bastián la engaña, decide buscar la ayuda de uno de los vecinos de la aldea, Colás, considerado por todos como un mago. Tras varias escenas de celos y discusiones, los corazones de los dos amantes se reencuentran gracias a la humanidad del mago.

"Hänsel und Gretel", es una ópera de Engelbert Humperdinck. Es un cuento musical en 3 actos. El libreto fue escrito por Adelheid Wette, basado en un cuento de los hermanos Grimm. Se estrenó en Weimar, el 23 de diciembre de 1893, bajo la dirección de Richard Strauss.

Esta ópera infantil tuvo una rápida difusión en todo el mundo. Hay pocas óperas que se hayan traducido a tantos idiomas.  
Argumento:

En el acto I.-La madre envía a Hansel y Gretel al bosque de Ilsenstein con un cesto, para que lo traigan lleno de fresas.

En el acto II.-Se comen todas las fresas que habían recogido, y cuando deciden volver a llenar el cesto se dan cuenta de que ya está demasiado oscuro y que no pueden ver los frutos. Empiezan a sentir miedo y éste aumentará al aparecer una espesa niebla.

De repente la niebla se abre y aparece el Arenero que los tranquiliza con su canto y los acomoda para que duerman.

En el acto III.-El Hada del Rocío viene a despertar a Hansel y Gretel. Al despertarse se dan cuenta que están ante una casa de pan de jengibre. De la casa saldrá la bruja que los atrapará.

La bruja mete a Hansel en una jaula. Hansel se hará el dormido y se entera del plan de la bruja para meter a Gretel en el horno, asarla y comérsela después.

La bruja dice a Gretel que se acerque a la boca del horno para ver si ya están los pasteles. Gretel le dice a la bruja que no sabe cómo mirar y entre los dos hermanos le dan un empujón, la meten dentro del horno y cierran la puerta.

Hansel y Gretel entran a la casa. De repente se encuentran rodeados por niños/as inmóviles que al ser tocados por Gretel recobran el conocimiento. Aparecen el padre y la madre de Hansel y Gretel y la familia se abraza llena de alegría.

"La Cenicienta". Óscar Jara Azocar realizó su versión de esta obra (basada en el cuento de Perrault) y la música fue del compositor y director de orquesta chileno Jorge Peña Hen. Fue compuesta en el año 1966 y estrenada en la ciudad de La Serena (Chile) en 1967.

Jules Massenet presentó su versión de Cenicienta el 24 de Mayo de 1899 en la Ópera Cómica de París, se trata de una versión también fiel al cuento de Charles Perrault. También hay que mencionar la versión anterior del italiano Rossini, que se aleja del espíritu mágico del cuento.

#### Argumento:

En el acto I.- Antes de la salida para el baile, Madame Haltière y sus hijas se preparan, esperando que el Príncipe se fije en ellas. Cenicienta trabaja duro, agotada se acaba durmiendo. El hada madrina aparece y le otorga la posibilidad de ir al baile, la viste suntuosamente y la calza con zapatos de cristal. Cenicienta promete volver antes de la medianoche.

En el acto II.- En su palacio, el Príncipe se aburre en el baile. Cenicienta entra en escena delante de todos los invitados, incluido su familia que no la reconoce. El Príncipe la corteja, pero al llegar la medianoche Cenicienta se precipita fuera del palacio.

En el acto III.- En su huida, Cenicienta ha perdido un zapatito. Madame Haltière se burla del Príncipe. Cenicienta que oye todo se desvanece de emoción. Pandolfe, harto de las tonterías de su mujer se enfada y la expulsa. Trata de consolar a Cenicienta, pero no lo consigue, Cenicienta se quiere morir. El hada madrina hace venir al Príncipe pero un arbusto hace que no se encuentren.

En el acto IV.- Varios días después, Cenicienta está en casa. Se anuncia que el Príncipe busca a la propietaria del zapatito de cristal. Cenicienta se presenta y se descubre la verdad. Se casará con el Príncipe.

Con la descripción de estas tres obras queremos demostrar que la ópera también puede ir dirigida al público infantil y no ser un género exclusivo de los adultos. Además, animar a los compositores a que desarrollen este "arte", muy enriquecedor para los niños, contribuyendo al desarrollo de la persona en todas las facetas y conseguir así que la música llegue a los niños desde todos los géneros posibles.

En definitiva, enseñarles a amar la música.

**Cristina Vinagre Busto**  
**Africa Lucia Cano Ramírez**  
**Rosario Anguiano González**



## ESTIMULACIÓN LINGÜÍSTICA Y LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

David Vega Gamero

### 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas líneas voy a presentar algunas propuestas didácticas que permitan poner en práctica un Programa de Estimulación Lingüística en la etapa de Educación Infantil. Estas propuestas son fruto de una experiencia llevada a cabo en el CEIP Sánchez Mariscal de La Mamola (Granada), así como de la posterior documentación y reflexión sobre la práctica docente.

### 2. JUSTIFICACIÓN

El lenguaje oral es un aprendizaje esencial en esta etapa educativa, ya que no es sólo un bien en sí mismo, sino que además favorece cada uno de los ámbitos del desarrollo. Por ejemplo a través del lenguaje interaccionamos con los demás (desarrollo social), nos representamos y estructuramos el pensamiento (desarrollo cognitivo), transmitimos sentimientos y emociones (desarrollo afectivo) y nos ayuda a orientarnos en el espacio y desplazarnos.

Por ello desde la escuela es fundamental que se favorezca su aprendizaje desde dos vertientes, una preventiva que permita evitar la aparición de problemas con el lenguaje, y otra compensadora que de respuesta a aquellos casos en los que se ha recibido una escasa estimulación por parte del entorno.

Pero aunque todos estos aspectos son importantes y justifican su intervención en la etapa de Educación Infantil, no podemos olvidar que el desarrollo del lenguaje permite la adquisición de la conciencia lingüística y se va a convertir en un complemento perfecto para el aprendizaje de la lectoescritura.

### 3. OBJETIVOS

Si tenemos en cuenta los motivos que nos llevan a trabajar la estimulación lingüística, es fácil predecir que los objetivos que pretendemos alcanzar con este programa sean tanto favorecer y estimular el lenguaje oral, como facilitar el aprendizaje lectoescritor.

### 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Para conseguir estos objetivos se van a describir actividades que aborden tres niveles de intervención. El nivel fonológico, donde se trabajará el sonido y su grafía, el nivel léxico – semántico, que abarca el vocabulario y el significado, y el nivel morfosintáctico, donde se aborda la construcción de frases.

#### NIVEL FONOLÓGICO

**Presentación del fonema y su grafía.** Consiste en presentar a los niños y a las niñas una lámina con su grafía (tanto en mayúsculas como en minúsculas), se realiza su trazo, se les enseña su sonido, y un cartel que represente el gesto de ese sonido. Por ejemplo si estamos trabajando la letra M en el cartel podemos poner el dibujo de una vaca.

**Así suena, así se escribe.** A continuación se fomenta el juego de imitación tanto del sonido como de la grafía del fonema que se está trabajando. Para que la imitación no sea aburrida podemos imitar el sonido de forma exagerada, y con distinta duración, velocidad, entonación, y tensión (Marta Miquel: 2006).

Para reproducir la grafía, se realizarán actividades corporales (trazo con el dedo en el aire), verticales (en papel continuo con pintura de dedos o en la pizarra) y horizontales (en la mesa).

**Identificación del fonema y su grafía.** También se llevarán a cabo juegos de identificación tanto del sonido como de la grafía. Por ejemplo:

- Se pronuncian distintos sonidos y los niños y las niñas tienen que realizar alguna acción cuando lo escuchan (levantarse, imitar el gesto...).
- Se le enseñan cartas con letras y ellos y ellas tienen que hacer el sonido y el gesto cuando aparezca la grafía que estamos trabajando.
- Pronunciamos un sonido y los niños y las niñas tienen que buscar el cartel que representa su grafía.

**El fonema y las vocales.** Otro de los elementos que tenemos que tratar es la relación del fonema con las vocales. Para ello se les presenta el cartel del sonido junto con el de alguna vocal. Para leer las sílabas primero se realiza el sonido de los dos fonemas por separado y después se realiza el sonido de los dos fonemas juntos. Se les presenta a los niños y las niñas tanto sílabas directas como inversas. Por ejemplo ma (directa), am (inversa).

Una vez trabajadas las sílabas con el cartel del sonido se sustituye por el de la grafía y se sigue jugando tanto a leerlas como a escribirlas, utilizando las variantes explicadas anteriormente (leer con distinta duración, entonación, velocidad, tensión, y escribir corporal, vertical y horizontalmente).

**Identificación de la sílaba.** Se pronuncian distintas sílabas que contengan el fonema que estamos trabajando y los niños y las niñas las forman con cartas de letras o las escriben en papel.

## NIVEL LÉXICO – SEMÁNTICO

**Buscamos objetos y palabras.** Se les dice a los niños y las niñas que busquen en clase objetos y que piensen palabras que comiencen o contengan el fonema que estamos trabajando. El docente elabora los carteles de las palabras, así como otros con sus dibujos para poder jugar con ellas.

**Clasificamos objetos y palabras.** Se juega a clasificar tanto los objetos como las palabras en tres grupos (que comiencen por el fonema, que contengan el fonema o que no lo contengan).

**Emparejamos palabras.** Se les presentan a los niños y las niñas los carteles de las palabras y los dibujos y se juega a emparejar cada palabra con el dibujo que la representa.

**Dictado de palabras.** Se les dice alguna palabra y ellos y ellas buscan el cartel o la escriben en papel

## NIVEL MORFOSINTÁCTICO

**Construimos frases.** Se utilizan las palabras y los objetos para que los niños y las niñas elaboren frases con ellas. Primero se les pide que formen una frase en la que aparezca una palabra en concreto, y luego se puede ir aumentando el número de palabras que aparezca. Para facilitar la tarea nos podemos ayudar de pictogramas que representen acciones.

**Dictado de frases.** Consiste en decir frases y que los niños y las niñas las formen con los carteles de las palabras y los pictogramas que representan las distintas acciones. También podemos hacer dictado de frases y que las escriban en papel

Para finalizar decir que todas estas actividades, aunque se pueden realizar durante toda la jornada se suelen poner en práctica durante la asamblea.

- Monfort, M. El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar. Ed Cepe 1987
- Maquel, Marta. "Estimulación del lenguaje oral". 4 de abril, 2006.  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cpsil/spip.php?auteur17>

**David Vega Gamero**

## EL USO ABUSIVO DE LA TELEVISIÓN

**Estefanía Cantero Bellido**

Desde todas la esferas sociales se asegura que la televisión es el enemigo público número uno. También la escuela se añade a esta acusación: " Si nuestros alumnos y alumnas no estudian, no prestan atención o no leen; si los hijos/as no hablan con sus padres y madres; si la sociedad se ha convertido en una agresiva máquina de consumo, es porque se ve mucha televisión".

Pero el verdadero problema está en que los niños/as ven la televisión solos/as y cuentan cada vez menos con el filtro de la opinión adulta para distinguir la ficción de la realidad. Estamos ante jóvenes que se autoeducan entre ellos mediante la televisión y los videojuegos. Es una forma de socialización que les hace ser subjetivos e impulsivos en extremo, no aceptar la frustración y dejarse vencer muy pronto.

Estamos en un tiempo en el que los padres, para premiar a sus hijos/as, les privan de su presencia, de su cariño, de su interés personal y de su tiempo, mandándolos a mirar televisión, o regalándoles incluso un televisor para su habitación que les quitará la poca intimidad que les quedaba.

Hoy en día, en muchas casas suele haber más de un televisor, dos, tres... Esto supone que el niño/a muchas veces va a ver lo que el quiera y que los padres van a poder ejercer un menor control. La televisión, por lo tanto, ha dejado ya de ser un rito familiar, el centro de la sobremesa compartida, y ha pasado a ser considerada un acto individual.

Para solucionar esta situación a la que hemos llegado: esclavos de este medio de comunicación, y conseguir que la televisión esté a nuestro servicio, la escuela tendría que poner de su parte, además de los padres y madres.

Con respecto a la escuela, mientras la escuela básicamente aburre, la televisión divierte. Por mucho que utilicemos las mejores técnicas de motivación y comunicación no podemos competir con la pequeña pantalla, caverna dionisiaca que convierte en espectáculo todo lo que toca.

La cuestión sería cambiar de posicionamiento, es decir, como la televisión es un medio que impregna todo el entorno del niño y del adulto, del cual no podemos prescindir, intentemos convertirlo en nuestro aliado educativo. Cambiemos nuestra postura de rechazo radical a la pequeña pantalla por su integración en el aula (de feroz enemiga a cómplice eficaz).

El trabajo con este medio exigiría su conocimiento, el análisis de su lenguaje y programación, así como su integración en el aula.

El uso de la televisión no sustituiría al profesorado, pero sí le impondría una exigencia en su quehacer educativo.

El vídeo y sus posibilidades de guionización, grabación y montaje serían la mejor escuela para aprender el lenguaje de la televisión y desmitificar este medio.

En cuanto a los padres y madres, éstos deberían:

- Enseñar a sus hijos/as a ver espacios televisivos enriquecedores, y a no ver aquellos que puedan ser inconvenientes o que puedan afectarles en su desarrollo integral como personas.
- Educar a sus hijos/as en que no hay que "ver televisión", sino ver programas de televisión. Así se podrá desarrollar la capacidad de selección y de discriminación, que los habilitará para ver aquello que les conviene y no mirar aquello que no les conviene ver.

También deberían preguntarles qué programa quieren ver en lugar de si quieren ver televisión. No hay que olvidar que la televisión utilizada con el criterio de ayudar a la educación de los hijos/as puede ser una herramienta muy eficaz.

- Evitar que sus hijos/as tengan un aparato de televisión en su habitación. Esta costumbre incentiva el aislamiento de los hijos/as, provoca una adicción a la televisión y es contrario a la vida de familia. Hay que tener presente que una adicción desordenada a la televisión impide el juego de los hijos/as, el crecimiento de su creatividad y afecta inevitablemente a la convivencia familiar.
- Evitar tener prendida la televisión cuando no hay nadie viendo un programa determinado, para crear un criterio de selección al momento de ver televisión. Siempre es positivo preguntarse: ¿Es necesario que en este momento esté prendido el televisor? Si la apagamos cuando no es necesario que esté prendida, no solo ahorramos energía y dinero, sino que ganamos silencio y tiempo para nosotros mismos y para la familia.
- No tener a mano el control remoto. Este sería un buen modo para afirmar las ideas anteriores. El "zapping": costumbre de cambiar permanentemente de canal de televisión, es contrario al criterio de selección que deben desarrollar en los hijos/as. Por otro lado, la "lucha por el control remoto" muchas veces es injusta e inconveniente. ¿No sería preferible acordar de antemano el programa que queremos ver, para no ser esclavos del control remoto? Ya que éste solo nos lleva por un vagabundo interminable que no permite concentrarse ni entender ningún programa. Si el "zapping" con el control remoto es inevitable,

porque se está buscando qué ver, al menos es conveniente enseñar que todos tienen derecho a opinión, y que la selección del programa no es monopolio del mayor, el más fuerte o el dueño de la televisión, para así enseñarles a respetar los derechos y los gustos de cada uno de los miembros de la familia.

- Establecer un horario para ver programas de televisión. En este punto hay que tomar conciencia de que el día sólo tiene 24 horas, y si le restamos el tiempo en que duermen, estudian... ¿Cuánto tiempo libre les queda? ¿Es necesario que dediquen el escaso tiempo libre que tienen sólo a la televisión? ¿Dónde queda el tiempo para el juego, la amistad, la imaginación y la convivencia familiar?
- No usar la televisión como "niñera electrónica", dado que ella no cuida verdaderamente de sus hijos. No puede dar cariño, no es capaz de advertir a los niños/as de un eventual peligro...
- No tener prendida la televisión cuando almuercen o coman en familia. Cuando se está con la familia, durante las comidas, toda la atención se debe poner en los hijos y cónyuge, deben cuidar ese verdadero tesoro que es estar juntos, conversar... No arruinar o desperdiciar los mejores momentos en familia "metiendo al medio", una intrusa como invitada principal que obliga a ser vista y escuchada.
- Orientar la capacidad de imitación que tienen sus hijos/as hacia el conocimiento de personajes reales y ejemplares, por ejemplo deportistas, hombres ilustres, héroes de nuestra historia, poetas..., y no hacia héroes imaginarios, monstruos o personajes inexistentes. De esta forma pondrán a su alcance las vidas de personas que merecen ser imitadas.
- Informarse del contenido de los programas de televisión. Cualquier espacio que incluya sexualidad, violencia, maldad, delincuencia, racismo..., no es apto para niños. Los padres deben saberlo y evitar que sus hijos/as los vean. Para lograr esto se pueden consultar revistas especializadas en la educación de los hijos/as. "Hacer familia" o "Educar" son algunos ejemplos.
- Evitar a toda costa que el ver o no ver televisión se convierta en los niños/as en un premio o castigo.
- Estar atentos para que la televisión no convierta a sus hijos en personas superficiales o consumidoras de todo lo que se anuncia.

La gran oferta de bienes que existe en la televisión puede ayudar a educar a los hijos/as en un "consumo inteligente", basado en la satisfacción de las reales necesidades más que en la de los gustos.

Nunca hay que hacer caso de la publicidad de juegos que inciten a la violencia, a la discriminación y al racismo.

- Buscar alternativas a la televisión: Fomentar el deporte, las visitas a museos y parques naturales, las sesiones de teatro, la proyección de videos, las conversaciones familiares, las prácticas de acciones solidarias a favor de los demás...
- Fomentar en familia el análisis crítico del contenido de los programas de televisión. Para eso tendrán que acostumbrar a sus hijos/as a saber ver, a distinguir lo bueno y lo malo que pueda contener un determinado programa de televisión...
- Promover que los programas sean analizados y materia de conversación en reuniones de familia, por ejemplo en las comidas. Esto no solo enriquece la comunicación familiar, sino que es una excelente manera de conocer y dar un apoyo concreto a la educación de los valores de los hijos/as.

Si los padres y madres siguieran todos estos consejos, conseguirían que la televisión estuviese a sus servicios, y los niños/as seguirían con el ejemplo. El ejemplo es la herramienta más eficaz que tienen los padres y madres en sus manos.

**Estefanía Cantero Bellido**

## UN MODELO DE CONVIVENCIA CIUDADANA EN LA ESCUELA: EL PLURALISMO

Eva María Torres Fuster

Siguiendo una de las definiciones del concepto de pluralismo, se podría definir como el sistema por el cual se acepta o reconoce la pluralidad de doctrinas o métodos en materia política, económica, etc.

El concepto de pluralismo político está presente en la Constitución Española en su artículo 1.1, donde aparecen los valores en que se debe sustentar la convivencia social: libertad, justicia, igualdad y pluralismo político.

El **pluralismo político** es imprescindible en los estados democráticos por lo que partimos de una idea de sociedad democrática en la que, las personas que forman parte de ella, son diferentes desde el punto de vista cultural, en cuestiones de religión o económicamente. Entendemos con esto que cualquier diferencia no es negativa sino que sirve para enriquecer aún más la sociedad, abriéndonos a un modo de vida plural en el que, la diversidad, sea un pilar básico de convivencia en una sociedad democrática.

Sin embargo, para convivir en una sociedad democrática de forma pacífica y sin conflictos hay que tener en cuenta que, dentro de esa pluralidad, se han de establecer unos mínimos en cuanto a derechos y deberes democráticos que toda persona ha de respetar, aceptando que somos diferentes y evitando sobre todo el conflicto, el choque entre las diferentes culturas, religiones o formas de pensar, para así lograr vivir en convivencia.

Dentro de esa pluralidad, los ciudadanos y ciudadanas han de mostrar una actitud crítica rechazando todo lo que, siendo diferente, no respete esos mínimos establecidos en cuanto a derechos y deberes que defiende este modelo de sociedad, es decir, aceptar todo lo que aun siendo diferente sea beneficioso, rechazándose aquellas conductas inaceptables para convivir en una sociedad democrática que vayan en contra de esos derechos y deberes.

Hablemos ahora de la importancia de la **Escuela** como lugar en el que se trabajan, principalmente en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aspectos necesarios para fomentar en los alumnos y alumnas una actitud crítica respecto a dicha pluralidad. Con ello queremos conseguir que, el día de mañana, nuestros alumnos y alumnas se conviertan en ciudadanos y ciudadanas activos, inmersos en una sociedad democrática conocedores de las distintas culturas y religiones que existen en nuestro país y capaces de convivir con ellas lejos de cualquier acto de violencia, fobia o prejuicios a todo lo que, respetando esos derechos mínimos, sea distinto.

Una de las palabras claves a trabajar en la Escuela sería **respeto** pero para respetar primero hay que conocer esas diferencias y saber que, cada persona, tiene unos derechos y deberes con la sociedad, aceptando ese pluralismo que nos haga vivir en una sociedad democrática en la que dichos derechos y deberes queden garantizados independientemente de la procedencia de la persona, religión que practique o cultura de la que se provenga.

Esto que se ve como el ideal de modelo de convivencia democrática, en la práctica no es así, creándose actitudes de exclusión, discriminación y lucha entre distintas culturas por prevalecer unas sobre otras e incluso asumir posiciones por parte de grupos radicales, de defensa de lo que ellos consideran lo correcto, luchando por imponerlo y llegando a situaciones de violencia si así pueden conseguirlo.

La Escuela ejerce un papel fundamental en la transmisión de valores democráticos y en ayudar a crear un modelo de convivencia ciudadana basada en el pluralismo de los grupos que forman la sociedad. Para ello, partiendo de conflictos reales que se están dando en la sociedad, se han de trabajar con actividades cuya finalidad sea precisamente el conseguir que los alumnos y alumnas vean que todos los miembros de la sociedad, aun siendo diferentes, tienen los mismos derechos y deberes indistintamente de la religión que practiquen, su raza o el nivel cultural o económico que tengan.

Es por ello, por lo que podríamos exponer una serie de **objetivos** con los que se podrían trabajar los contenidos, metodología y actividades en el aula para conseguir dicha finalidad.

- Promover el acercamiento a las distintas culturas y religiones que forman la realidad de nuestro país como parte integrante de la sociedad, especialmente en relación con la comunidad judía, islámica y evangélica.
- Descubrir la reflexión social sobre la convivencia intercultural y la libertad religiosa como una meta y como un derecho.
- Favorecer el reconocimiento de la diferencia desde valores como el respeto y la tolerancia.
- Facilitar el comportamiento crítico y libre de los ciudadanos y ciudadanas como base para la construcción de una convivencia pacífica.
- Dar a conocer la pluralidad social, cultural y religiosa y la importancia de su reconocimiento como parte esencial de la diversidad y riqueza social.

Para lograr la convivencia ciudadana, en la Escuela se ha de luchar contra esos estereotipos que se reproducen y les llega a los alumnos y alumnas fundamentalmente a través de los medios de comunicación que ejercen tanta influencia en su manera de pensar o incluso de

actuar. Para ello, nos valdremos del lenguaje como herramienta fundamental para la transmisión de valores, utilizándolo de forma consciente y responsable. Hay que reflexionar en la Escuela a favor de la pluralidad como modelo de convivencia ciudadana, hacer que nuestros alumnos y alumnas consigan tener una actitud lejos de cualquier fobia, fomentando la tolerancia sobre todo lo que sea distinto viviéndose las diferencias como algo valioso.

El papel del **docente** es fundamental en la transmisión de estos valores democráticos, siendo un modelo a seguir, lejos de sentir prejuicios o algún tipo de fobia respecto a todo lo que es diferente, destacando la importancia de una buena colaboración con las familias para que, estos valores, se den también fuera del aula en los hogares de los alumnos y alumnas. Pues, de qué sirve educar en la Escuela para convivir en una sociedad democrática basada en la pluralidad, si luego fuera de ella, se van a encontrar con situaciones en las que "ser diferente" se vea como algo despectivo contra lo que hay que luchar.

Es importante que los alumnos y alumnas se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiguiendo tener una actitud crítica y reflexiva, intentando sintetizar toda la información que les llega para no dejarse influenciar, abriéndose a la búsqueda de soluciones que estén a su alcance aunque parezcan pequeñas, pero que les ayuden a entender esa pluralidad. Es así como aprenderán a formar parte de una sociedad democrática comenzando en la Escuela y su entorno más próximo, ampliándose después al salir de ésta para que sean capaces de convivir como ciudadanos y ciudadanas responsables, miembros de una sociedad democrática. Logrando que los alumnos y alumnas se impliquen y sean capaces de dar soluciones a pequeños conflictos que se puedan plantear en el aula o fuera de ella, es como realmente interiorizarán lo aprendido y verdaderamente el aprendizaje se hará significativo.

**Eva María Torres Fuster**

## ESCUELA DE PADRES Y MADRES, QUÉ ES Y CÓMO ORGANIZARLA.

Indira Domínguez Luna

Cada vez se viene escuchando con más frecuencia en la comunidad educativa el término Escuela de Padres y Madres, que mejor debiera comenzar a llamarse Escuela de Familias. Pero, aunque parezca obvio en qué consiste, probablemente surjan dudas si preguntamos por ello a los padres, madres, familiares de nuestros alumnos y alumnas.

Entonces, en un contexto extrapedagógico, ¿qué es una Escuela de Padres y Madres?, ¿cómo responder a un familiar que nos aborda a la salida del centro para saber qué es eso de la Escuela de Padres y Madres?

Y lo cierto es que resultaría tan simple como responder que es un "curso" organizado para las familias del alumnado, con el que ayudarles y orientarles en diferentes temas directamente relacionados con la educación de sus hijos e hijas. Pero resulta casi imposible no acompañar dicha definición de un ejemplo que lo visualice, como podría ser *enseñar pautas para quitarles el chupete de una forma no traumática, enseñarles cómo contar un cuento y no quedarse en una simple lectura, o cómo organizar los hábitos diarios de higiene y alimentación infantil.*

Pero estos cursos, de temáticas tan variadas, no nacen de la nada. Principalmente se ven originados por dos factores; el primero de ellos resulta de una baja participación de las familias en la vida escolar, en cualquiera de los niveles, por tanto, estas escuelas sirven de "gancho" y de compromiso para un acercamiento al centro aportando así calidad al proceso educativo; el segundo factor resulta de la detección por parte del equipo docente de ciertas carencias o dificultades en los niños y niñas que, a largo plazo, pueden suponer un problema para llevar a cabo un adecuado desarrollo. Volviendo a los ejemplos anteriores, podríamos hablar de deformaciones buco dentales y sus consecuentes problemas fonadores.

Además de estos dos factores promotores de la organización de las Escuelas de Padres y Madres, su realización conlleva un fondo, una raíz inherente a cualquier temática que trabajemos con las familias del alumnado, y que supone uno de los mayores problemas sociales en la actualidad, y no es más que la falta de preparación de los padres y madres que, tienen toda la libertad y el derecho que les confiere nuestra Constitución para tener hijos, pero que no responden adecuadamente cuando el mismo texto constitucional se refiere a los deberes que como padres tienen respecto a sus hijos, hecho que Emilio Calatayud ha sabido exponer magistralmente en la V Tertulia Educativa, organizada por la Consejería de Educación de Madrid.

Todo esto quiere decir que la Educación es tarea de familia y maestros, y que los maestros deben estar sumamente preparados y ser muy profesionales, demanda socialmente establecida, pero los padres y madres no necesitan más que desear tener descendencia. Por tanto la Educación en los colegios no puede quedar relegada únicamente a la aula de nueve a dos, sino que para que ésta resulte efectiva debe ampliarse hasta las familias a través de las Escuelas de Padres y Madres.

Entonces, se hace palpable la necesidad de organizar y llevar este tipo de actividades con las familias, y al mismo tiempo es necesario que los profesionales docentes conozcan las pautas para ello.

**Primer paso:** elegir la temática.

De forma prioritaria se abordarán aquellos aspectos, problemas o carencias importantes en la educación de los niños y niñas de nuestro aula, nivel o centro, interviniendo directamente en la modificación de conductas o procedimientos no adecuados desde su origen. Pero también podemos proponer algunos temas sugerentes e interesantes para las familias, de forma que les inviten a participar activamente en la propuesta. Temáticas como la agresividad en la edad infantil, hábitos de higiene, descanso y alimentación, problemas derivados de la sobreprotección y atención extrema hacia los hijos e hijas, las relaciones entre hermanos, etc.

**Segundo paso:** informar y recabar información.

A partir de la decisión que tomemos en equipo sobre qué propuestas serían las más interesantes, es conveniente informar a los padres y madres de la futura realización de la actividad, siempre dejando claro qué es, en qué consiste, y dándoles diversas opciones a elegir sobre la temática a tratar. Una vez las familias devuelvan la información requerida, se pondrán en marcha aquéllas que hayan tenido más éxito entre las familias, asegurándonos así una mayor afluencia de participantes.

**Tercer paso:** concreción de la propuesta.

Teniendo el tema decidido, se tomarán las oportunas decisiones respecto a los objetivos y contenidos que se pretenden alcanzar, la forma en que los trabajaremos, se planificarán los espacios y tiempos, procuraremos concertar visitas de distintos profesionales de psicología, pedagogía, medicina, etc., que puedan servirnos de ayuda. Se diseñarán las actividades a realizar, los agrupamientos, los

materiales necesarios, y cómo no, prepararemos todo lo concerniente a la evaluación del proyecto, de la consecución de los objetivos marcados y de nuestra actuación.

**Cuarto paso:** Realización y conclusión.

Por último, sólo nos quedaría hacer realidad toda esta planificación con la puesta en marcha de nuestra Escuela de Padres y Madres, para sacar conclusiones y evaluar los resultados. Se pueden realizar distintas sesiones, conferencias, encomendar actividades en familia para el fin de semana, etc., en definitiva, todo aquello que nos ayude a alcanzar los objetivos propuestos con esta Escuela. Como finalización, podemos realizar una conclusión grupal, acceder a cada uno de los participantes y a sus impresiones, entregarles un diploma o condecoración por haberse implicado aún más en la educación de sus hijos, y podemos comprometerlos para su participación en futuras Escuelas de Padres y Madres que se organicen en el centro.

Con estos cuatro pasos, breves y simples, estamos dando respuesta a la gran necesidad educativa, planteada en el preámbulo del presente documento, ya que habremos conseguido motivar a las familias (con la elección de la temática) y por tanto su implicación y participación en la vida escolar. Si éste era uno de nuestros objetivos principales en la programación anual, podemos darnos por satisfechos porque lo habremos conseguido. Pero además estaremos aportando un poco de nuestro esfuerzo en mejorar la calidad en la educación de nuestros alumnos y sus familias, con lo que estaremos favoreciendo el bienestar social.

**Indira Domínguez Luna**



## LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LOS CUENTOS POPULARES

José Antonio Olid Zambrano

Después de algunos años en que los cuentos populares han sido pedagógicamente marginados o manipulados, acusados de violentos y de sádicos, de haber sido transmisores de unos modelos culturales periclitados y arcaicos, superados hoy, y en contraste con la realidad social y tecnológica el estudio de los cuentos populares se ha convertido en el tema de conferencias y debates, y al mismo tiempo se ha querido centrar la atención en el carácter ciertamente subversivo de la imaginación y de la fantasía.

Plantearse el estudio de la función educativa de los cuentos populares es ir a parar de lleno en uno de los problemas más importantes de las Ciencias psicopedagógicas: la estructuración de la inteligencia y de la personalidad del individuo en contacto con la realidad más inmediata. A partir de aquí, tendríamos que cuestionarnos el papel que tiene en ello la cultura popular.

Gabriel Janer Manila (1990) opina que el dominio del lenguaje se reduce cuando se empobrecen nuestras relaciones con el entorno y con la antigua cultura de nuestros lugares. Por eso es necesario recuperar los cuentos populares como instrumento educativo, porque a través de esa relación, que también es de signo lingüístico, el niño recoge toda la experiencia acumulada, que constituirá más adelante un importante factor de desarrollo social e intelectual.

Basándonos en el Proyecto de Innovación Educativa de Mario Aller Vázquez "Cuentos populares, lengua y escuela" los estudios sobre el aprendizaje de las formas narrativas y la adquisición del sentido de las historias como vías de acceso a la experiencia lingüística han incrementado su importancia durante estos últimos años. Ahora se sabe, por ejemplo, que ya a los dos años el 70 por ciento de los niños emplea algún recurso de convención literaria cuando explican una historia (Colomer, 1995): fórmulas de inicio y conclusión, el imperfecto como forma verbal, las relaciones causa-efecto durante las secuencias narrativas. Además, esos estudios también establecen que la adquisición del esquema narrativo se produce en los cuatro o cinco primeros años de vida. Por esa razón, a los cinco años los niños usan personajes tradicionales en sus juegos narrativos, y un año después ya dominan muchas de las connotaciones que esos personajes tienen en sus culturas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Nancy L. Stein y Thomas R. Trabasso (citado en Amat, 1991), en un trabajo sobre la comprensión de las estructuras narrativas, indican que una gran parte de los hallazgos anteriores resultan influidos por los conocimientos previos de los niños, sus creencias y los contextos de la tarea de aprendizaje. Ahora bien, especifican de manera especial que los niños, desde los cuatro años de edad, cuando los cuentos están bien organizados y estructurados, son capaces de:

- Recordar el orden exacto de los acontecimientos.
- Inferir las intenciones y los estados internos de los personajes.
- Diferenciar las causas de las consecuencias.
- Detectar las inconsistencias en la información.

Los cuentos populares, los cuentos maravillosos o de encantamiento, contribuyen en buena medida al desarrollo del aprendizaje infantil. Los niños, en un primer momento, reconocen una estructura sencilla y constante (el esquema narrativo) que les permite la clasificación de las situaciones y la tipificación de los personajes, pero también les facilita la comprensión de su propia lengua y la ampliación de su vocabulario. Cada niño, en su desarrollo escolar, utilizará como lector y como escritor estos conocimientos para entender y recordar las historias, y también para fabricar sus propios relatos. Un poco más tarde, según vaya creciendo, los cuentos populares favorecerán otros aprendizajes igualmente necesarios, como el descubrimiento del universo simbólico que identifica a su comunidad. Por tanto, entre las posibilidades educativas más interesantes que ofrecen los cuentos se pueden señalar las siguientes:

- a) El desarrollo de la capacidad de atención.
- b) La adquisición de la narración como un proceso, y la comprensión de las secuencias como un esquema narrativo.
- c) El estímulo del pensamiento imaginativo y creativo.
- d) El aprendizaje de los conceptos de causalidad y consecuencia.
- e) La transmisión de relaciones sociales y afectivas.
- f) La inmersión en la cultura popular.
- g) La resolución de los conflictos psicológicos que presenta el desarrollo afectivo.

Esta última posibilidad fue analizada por Bruno Bettelheim (1976), desde su faceta de psicólogo infantil. Intentó explicar las funciones liberadoras de la imaginación y los mensajes que los cuentos populares y maravillosos comunican de mil maneras distintas, que se pueden resumir en una única idea. Esa idea básica que transmiten a los niños dice que la lucha contra las dificultades que la vida presenta es inevitable, que es una parte integrante de la existencia humana, a pesar del miedo o la melancolía que sentimos. En consecuencia, si no escapamos y nos enfrentamos realmente a ellas, conseguiremos la victoria. Así de fácil, así de complicado. Bettelheim, por tanto, analiza el cuento desde un punto de vista psicológico, y sobre todo los cuentos maravillosos, de hadas o de encantamiento. Aunque se critican algunas de sus observaciones más radicales de origen psicoanalítico, su obra estudia la influencia de

los cuentos en la educación de los niños, y nos invita a redescubrirlos como una fuente inestimable de placer estético y de apoyo moral y emocional durante su aprendizaje. Según sus observaciones, los cuentos maravillosos ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones de la vida a las que no podría llegar solo. La forma y la estructura de los cuentos sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y, de esa manera, canalizar su vida.

En resumen, el cuento maravilloso:

- Facilita al niño la superación de los problemas conflictivos que aparecen en sus etapas evolutivas: frustraciones narcisistas, crisis edípicas, rivalidades fraternas, dependencias de la infancia, etc.
- Permite descargar la agresividad sobre algunos de los personajes del relato sin experimentar culpa alguna.
- Destierra los miedos al hacerle comprender que los monstruos, los brujos y las hechiceras únicamente viven en los cuentos.
- Favorece la captación de los rasgos de los personajes, ya que son presentados con sobriedad y precisión.
- Intercala conocimientos referidos a la vida, a la sociedad y a la naturaleza en forma simbólica, pero que no impide, sin embargo, que sean intuidos por los niños.
- Presenta los problemas y características de forma absoluta, es decir, sin mostrar estadios intermedios de intensidad.

Existe el bien y el mal, la valentía y la cobardía, hay felices y desgraciados, etc. Bettelheim asegura, para clarificar este último aspecto, que "la manera por la que un niño puede poner orden en su visión del mundo es separando todas las cosas por parejas de contrarios". Los cuentos populares están basados en la realidad, en el sentido de que hablan de personajes reconocibles que asumen comportamientos también conocidos, y en un entorno sociocultural que, además de aceptado, es uno de los mundos posibles. Su utilización, para leer o para escribir, no equivale a un abandono de la verdad, significa su búsqueda en el mundo creado por la imaginación. Por esa razón, la recuperación del cuento popular como instrumento educativo no es un asunto menor y sin importancia. Todo lo contrario, de acuerdo otra vez con Janer Manila (1990, pág. 46), porque "en la estructuración del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y, al mismo tiempo, las viste construyendo de este modo un instrumento indispensable para el crecimiento y el dominio de la realidad".

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLER VÁZQUEZ, M; Cuentos populares, Lengua y Escuela. Segundo premio nacional 2001 a la innovación educativa. CIDE
- BETTELHEIM, Bruno (1976): *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, Nueva York, Knopf [1ª ed. esp.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, trad. Silvia Furió, Barcelona, Crítica, 1977; citamos por la 1ª ed. en la col. Drakontos, 1994].
- JANER MANILA, G (1990); Fuentes orales y educación. Colección dejadles leer, ed. Pirène.
- AMAT DE BETANCOURT, Manuelan(1991): "La estructura del texto", en Anibal PUENTE (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 163-183.

**José Antonio Olid Zambrano**

## CONTROVERSIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS/AS SORDOS

María del Carmen Adame Maestre

Existe un gran debate entre los diferentes autores entorno a los enfoques y sistemas más adecuados para facilitar al niño/a el acceso a la educación. Dos son los enfoques, uno exclusivamente oralista y otro basado en la utilización de signos manuales.

En esta década se está produciendo una revisión de las metodologías a utilizar en la educación del niño/a sordo favoreciendo el lenguaje de signos que se está haciendo notar en nuestro país a partir del trabajo de Marchesi, que aporta datos de diferentes investigadores favoreciendo la utilización de los signos para la enseñanza de niños sordos profundos.

No existe un único sistema que sea el mejor y el más generalizable para todos. Es necesario que los profesionales que trabajan con los niños/as sordos conozcan las diferentes opciones educativas para proporcionar una información completa a padres y educadores.

Morrow-Lette ha clasificado los métodos en tres categorías: métodos orales, métodos gestuales y comunicación total, aunque esta última no se puede considerar totalmente independiente de los segundos por lo que algunos autores realizan una doble división, métodos orales y métodos gestuales.

### LA COMUNICACIÓN ORAL

La comunicación oral o auditiva/oral requiere la audición o lectura labial, de esta forma, los sordos que utilizan esta comunicación adquieren la información sin usar ningún sistema de comunicación manual.

Para asegurar un buen ambiente auditivo en este tipo de comunicación oral es necesario un cuidadoso seguimiento de las ayudas auditivas y un control de la acústica ambiental, de la distancia entre los interlocutores y de los ruidos de fondo. También serán aspectos relevantes a tomar en cuenta la iluminación, la distancia de las ventanas y las consultas regulares al audioprotesista y al logopeda. Todo esto deberá ser supervisado por familiares y profesionales que recibirán la orientación necesaria de los especialistas de la educación de sordos y del audioprotesista.

El objetivo de los métodos oralistas es la integración del niño/a sordo en la sociedad de oyentes, debido a esto, se evita la enseñanza y uso de signos gestuales ya que pueden crear una interferencia negativa en la utilización del sistema de comunicación oral que queremos que el niño/a utilice.

Uno de los métodos oralistas más importantes es el verbo-tonal. El origen de este método está en la rehabilitación para personas con graves problemas de comunicación. Este modelo fue propuesto por Peter Guberina y fue llevado, posteriormente, al campo de personas con deficiencias auditivas. El principal objetivo de este método es contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas en el niño/a de manera que puedan integrarse en un sistema educativo normal, así como lograr que el niño/a sordo alcance un lenguaje oral natural y espontáneo. Dicho método está basado en el establecimiento de un paralelismo entre los procesos de adquisición del lenguaje en el niño/a sordo y en el oyente. El procedimiento pedagógico que defiende abarca dos áreas, el trabajo individual y la actividad en grupo.

### LA COMUNICACIÓN GESTUAL

Los métodos gestuales incluyen tanto los lenguajes de signos como los sistemas de comunicación signados con finalidad educativa.

El objetivo de los métodos de comunicación gestual es la educación de los niños/a sordos mediante el lenguaje de signos o alguna adaptación combinados con la lectura labial. Lo que intentan es la completa integración tanto en la comunidad sorda como en la oyente.

### COMUNICACIÓN TOTAL

Incluye la estimulación auditiva, el habla, la lectura labial, el lenguaje de signos, los gestos y la dactilología. Implica conseguir una comunicación afectiva ante cualquier situación.

Según Tamarit (1988) en este término se encuentran el habla signada y la comunicación simultánea (utilización del código oral y de signos), esto implica el empleo de todos los medios disponibles para los sujetos no vocales englobando todos los sistemas conocidos.

### PALABRA COMPLEMENTADA.

Es un sistema de movimientos manuales usado en combinación con el habla para hacer la fonética más perceptiva a través de la visión. Tal como dice Basil (1988) se trata de un lenguaje codificado gestual.

Consiste en ocho movimientos o figuras con distintas posiciones de los dedos y tres de las manos (lado, barbilla y garganta) con el fin de clarificar sonidos que no son distinguidos perfectamente a través de la lectura labial, ya que aunque hay sonidos del habla muy visibles, también podemos encontrar otros que no se perciben con la mirada. Generalmente se trata de una representación visual-manual de sonidos del habla que se pueden confundir en la labiolectura utilizándose para mostrar una correcta pronunciación pero que hoy en día son escasos los programas educativos que lo utilizan.

## **COMUNICACIÓN SIMULTÁNEA. BIMODALISMO.**

Son sistemas usados para la comunicación entre personas sordas y oyentes. Es el uso tanto del habla como de los signos y deletreamiento con los dedos. A veces suele crear o modificar signos para una más completa representación visual, usando una correlación directa entre la lengua oral y el signo. Estos sistemas de signos lo usan como base para marcar estructuras gramaticales tales como pronombres, verbos...

## **EL LENGUAJE DE SIGNOS.**

Son lenguajes naturales que se han desarrollado independientemente del lenguaje hablado, teniendo sus propias estructuras sintácticas y organizativas bastante flexibles (Tamarit, 1988). Se trata de un sistema de comunicación visual, gestual y no oral usado por la mayoría de sordos adultos y muchos niños/a que tienen padres sordos. Generalmente se suele pensar que se trata de la lengua de una minoría en la que pueden aparecer o encontrarse modalidades o dialectos según el territorio en el que nos encontremos.

## **REFLEXIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

El niño/a sordo hijo de padres sordos se comunica y participa en las interacciones con sus padres a través del lenguaje de signos, compartiendo conocimientos entre ambos y favoreciendo el desarrollo. El niño/a sordo de padres oyentes se encuentra dentro de un entorno en el que utilizan un sistema de comunicación e intercambio social al que él tiene un acceso difícil, por tanto, la utilización del lenguaje oral por parte de los padres presenta unas dificultades que dificultan al niño/a acortar la distancia entre desarrollo actual y desarrollo potencial. Además, estos niños están escolarizados en un entorno educativo donde el lenguaje oral es exclusivo lo que dificultará que alcancen un nivel escolar semejante al de sus compañeros oyentes.

Cuando nos planteamos la intervención educativa de un niño/a sordo debemos partir no de sus carencias sino de sus potencialidades. El niño/a sordo tiene una carencia auditiva pero posee otras capacidades sensoriales. Debemos averiguar cuales son las necesidades educativas especiales que presentan para poder dar una respuesta adecuada. El niño/a sordo debe alcanzar el mismo grado de desarrollo que el niño/a oyente pero por otra vía y, para ello, deben actuar coordinadamente tanto padres, profesores como logopedas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Monfort, M. - Rojo, A. – Juárez, A. (1982). "Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores". Madrid: CEPE.
- Ramírez Camacho R.A. (1982). "Conocer al niño sordo". Madrid: CEPE.
- Torres, S; Urquiza, R; Santana, R. (1999). "Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres". Málaga: Aljibe.

**María del Carmen Adame Maestre**

## LOS TÍTERES EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN MEDIO DE APRENDER, UNA FUENTE DE APRENDIZAJES

María del Rocío Moreno Muñoz

Los títeres, según los define en Diccionario de la Real Academia de la lengua Española, son: *"Muñecos de pasta u otra materia que se mueven por medio de hilos u otro procedimiento"*. Para Madeline Rambert "El títere es un símbolo que volviendo al niño activo, nos permite tomar en vivo su lógica autista"

En la Educación Infantil son mucho más que un material educativo, teniendo en cuenta las innumerables ventajas que ofrecen a los niños y niñas de esta etapa educativa, entra las que se destacan:

- Permite el psicoanálisis infantil: Son muchas las ocasiones en las que un títere se utiliza como fuente de información ... Desde el punto de vista del psicoanálisis, es una perspectiva no-interpretativa; el niño/a hace sus propias interpretaciones a través del títere y encuentra sus significados propios, manifestándolos con mensajes visuales, tonos de voz, lenguaje corporal y contenido verbal. Según la teoría Gestalt, estimulan el crecimiento del alumnado, a la vez que se desarrolla su potencial innato. Además, los títeres han encontrado una nueva aplicación en el tratamiento de la psiconeurosis, la tensión muscular y las fracturas de huesos, con lo que deducimos que sus aplicaciones beneficiosas son muy cuantiosas y variadas.
- Dentro del campo educativo, facilita la expresión de los sentimientos: las terapias creativas también afectan en las experiencias afectivas y sensoriales, ayudan a preservar y maximizar el sentido del sí mismo. Por ejemplo, favorece la comunicación no verbal con el mundo externo, las habilidades sociales, así como sentimientos inconscientes en el niño/ a, abriendo una rendija hacia su subconsciente. Además se presta a revivir experiencias pasadas al presente, fomenta autonomía y toma de decisiones y promueve que expresen sus preferencias y emociones.
- La socialización y la integración también se benefician de las actividades con títeres: los títeres están presente en muchas y variadas culturas, por lo que al ser factor común en ellas, favorece la aceptación de todos los miembros de un grupo por el reconocimiento de su existencia en todas ellas. Por otro lado, al participar de actividades con títeres, se propicia una interrelación entre los niños/ as que forman parte activa (manejan los títeres) o pasiva (son espectadores), permitiendo la participación de todos los niños/ as.
- Es un medio de comunicación, a la vez que favorece la imaginación. Permite a su vez la empatía, pues los niños/ as sienten en primera persona lo que les va sucediendo a los protagonistas de la historia que se esté recreando mediante la utilización de los títeres.

A pesar de las numerosas ventajas que ofrece el trabajo con títeres en Educación Infantil, no siempre resulta beneficioso, pues cada niño/ a es diferente y cada grupo presenta unas características propias y unas necesidades propias, por lo que pueden surgir algunos detractores.

Los títeres, a pesar de su aspecto lúdico, no les gusta a todos los niños/ as, pueden surgir reacciones diversas ante la presentación de un títere en el aula (pueden evocar miedos, antiguos traumas, etc.), podemos encontrarnos con niños/ as más tímidos, o puede ocurrir que ante la presentación de un títere, se distraiga la atención y no se participe adecuadamente en dicha actividad.

Para afrontar una situación con estas características peculiares o, incluso para prevenirlas, es importante tener en cuenta experiencias anteriores, información al respecto, tanto por parte de los niños/ as como por parte de sus familiares, etc.

Una sesión de acercamiento hacia el mágico y educativo mundo de los títeres, nos ayudaría a conseguir desarrollar todos los beneficios que aportan los títeres en Educación Infantil. Para que ésta sea adecuada, podríamos tomar como referencia las cuatro propuestas que nos hace M. Cristina Muscarsel en su "Taller Musical": Movimiento y ritmo, relajación, audición y canto y acompañamiento musical, acercándolo y adaptándolo, eso sí, al taller de títeres que pretendemos:

- **Motivación y presentación:** Para contribuir a que los niños/ as desarrollen su capacidad de expresarse libremente y otorgándoles un halo de misterio a los títeres, que desprenda un interés positivo en el alumnado. En este descubrir y descubrirse que encierra la manipulación del niño/ a con el títere, en donde él pone voz, nombre y "personalidad", con muchas características semiocultas de su propia historia.
- **Relajación:** Al descargar gran parte de energía durante la fase anterior, conviene iniciar un proceso de relajación, que nos facilitará la centración de la atención sobre los personajes que pretendemos acercar al alumnado, e iniciar un primer relato a través de ellos.

- **Manipulación- creación:** El abanico de tipología de títeres es muy amplio ( muñecos de sombras, guiñoles, marionetas...), de hecho pueden haberse adquirido de manera comercial, o bien, confeccionarse en el aula y por los propios niños/ as, de manera que serán ellos mismos quienes impriman en el títere su concepción del mismo, su aportación interna, desarrollándose así un doble vínculo que nos permitirá a su vez, desarrollar su creatividad y eliminar posibles reticencias, pues será el manifiesto de su propia creación.
- **Participación- interpretación:** La continuación conjunta del relato inicial, nos permitirá ese acercamiento que se pretendía en un comienzo, y la apertura de un nuevo camino para crecer y desarrollar en el alumnado.

El taller del títere es un medio eficaz para lograr el desarrollo integral del niño/ a para que sean capaces de relacionarse de manera constructiva y sensible con ellos mismos y con el medio que les rodea, pues como indica Madeleine Rambert, los títeres poseen muchos valores como son:

- Valor del juego como medio de expresión y de investigación.
- Valor emotivo de transferencia.
- Valor catárquico del juego del niño donde expulsa las emociones.

#### BIBLIOGRAFÍA.

- ÁLVAREZ BARRIENTOS, Joaquín; RUBIO JIMÉNEZ, Jesús; GARCÍA CASTAÑEDA, Salvador; DÍAZ, Joaquín. *Títeres*. Editorial Fundación Joaquín Díaz, 2004
- AMORÓS, Pilar; PARICIO, Paco. *Títeres y títeriteros*. Editorial Pirineum
- Enlaces web: [www.tallermusical.net](http://www.tallermusical.net)

**María del Rocío Moreno Muñoz**

## TRASTORNOS MÁS IMPORTANTES QUE ORIGINAN LA DISLEXIA

María Dolores Mesa Cerda

*La discusión sobre el origen de este trastorno no se ha cerrado hasta la fecha. Son numerosas las teorías que tratan de vislumbrar las causas del trastorno a fin de aclarar en qué consiste. Podemos decir que se trata de una dificultad funcional de alguna parte o partes del cerebro que interviene en el proceso de aprendizaje y ejecución de la lecto-escritura, que va generalmente acompañada de disfunciones colaterales (orientación espacial y temporal, lateralidad, psicomotricidad gruesa y fina, esquema corporal), que hay un componente hereditario en una gran cantidad de casos, que se distribuye en un continuo con variación de niveles de gravedad y de manifestaciones y cuya gravedad final depende de la situación personal de partida y la interacción con el entorno familiar, escolar y psicopedagógico.*

Lo cierto es que se carece todavía de una descripción universal de dislexia, a pesar de que el número de sujetos con esta dificultad en lectura y escritura es importante. Ante lo expuesto en el anterior párrafo acerca de la dislexia, resulta difícil llegar a una conclusión sobre su origen. Generalmente se manifiesta por ser una serie de trastornos aunque algunos de éstos suelen destacar entre los demás. Éstos son:

### Mala lateralización.

Desde el punto de vista neurológico se ha tratado de estudiar la relación entre la dominancia cerebral y la lateralidad y los errores de los sujetos disléxicos. Los estudios coinciden en señalar que el hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento lingüístico, así como en el procesamiento analítico, lógico y secuencial o serial de la información. El hemisferio derecho está más relacionado con actividades de tipo espacial, como la percepción de la profundidad y de la forma.

Concretamente, en un primer momento, se sostuvo que los disléxicos carecen de dominio hemisférico para el lenguaje. Las razones principales que se señalaban para tal afirmación eran:

- Que estos sujetos producen inversiones de imágenes en espejo – por ejemplo, *palto por plato*.
- Que las inversiones e imágenes en espejo se correlacionan con una dominancia cerebral incompleta.
- Que esta falta de dominancia hemisférica se asocia a deficiencias en la organización cerebral. De esta manera, la falta de dominancia cerebral haría que no hubiera especialización en el lenguaje y de ahí surgirían los problemas.

Si existe una lateralidad irregular o deficiente pueden presentarse alteraciones en la lectura, en la escritura, problemas con la orientación espacial, tartamudez, dislexia, etc. Es por ello que en la escuela se aborda este tema de capital interés entre niños de 3 y 7 años a través de juegos para que afirmen estas habilidades.

### Alteraciones de la psicomotricidad

Las alteraciones en la psicomotricidad en los casos de dislexia manifiestan: inmadurez psicomotriz, torpeza en los movimientos, distonía muscular, falta de ritmo, falta de equilibrio y pobre conocimiento del esquema corporal. El primer punto de referencia que tenemos las personas es nuestro cuerpo, por ello, la mala lateralización del niño disléxico le impide orientarse y por tanto desarrollar una actividad psicomotriz adecuada. La mala lateralidad no le confiere ningún punto de referencia como pudiera ser la mano derecha o la izquierda sobre la cual basar el conocimiento del resto del esquema corporal. De esta manera no logra orientarse, y por lo tanto tiene una estructuración espacial deficitaria.

### Trastornos perceptivos: espacio-temporal, audio visual.

Se han estudiado las deficiencias perceptivas que se dan en la dislexia en los niveles de edad de los 5 a los 8 años. De todos modos las conclusiones de los estudios son que el problema no es la dificultad de percepción, sino la de relacionar lo percibido con lo que hay que nombrar, sean letras, números, palabras o los lados derecho e izquierdo, que distingue pero no relaciona con el nombre.

En otros estudios se ha visto la posibilidad de que los disléxicos tengan una persistencia visual mayor que los no disléxicos, con lo que se produciría interferencia entre unos estímulos y los siguientes, lo que a su vez daría lugar a movimientos erráticos en los ojos.

En los estudios sobre la discriminación auditiva se ha visto que una pérdida auditiva en las frecuencias altas o bajas puede dar errores en unos tipos u otros de letras. Sin embargo los últimos estudios inciden en que el problema no es la percepción o discriminación auditiva, sino en etiquetar el sonido como igual o diferente.

Otros trabajos se han centrado en el estudio de la integración de los datos auditivos y visuales, pero una vez más se va hacia la creencia de que la dificultad se encuentra en la mediación verbal que se da en estas integraciones.

Los movimientos oculares o sacádicos que se producen en la lectura, se ha estudiado en muchas ocasiones que son anómalos en los disléxicos. Sin embargo esto no parece que sea la causa de los problemas observados, sino más bien la consecuencia del mal aprendizaje y las dificultades que el niño tiene.

Así pues, concluiremos, que la desorientación espacio-temporal unida a la lateralidad mal definida y a un conocimiento pobre del esquema corporal constituye los rasgos principales de la dislexia.

**María Dolores Mesa Cerda**



## ¿CÓMO TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN INFANTIL?

María José Flores Mesta

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es formar a individuos preparados para incorporarse en la vida de la sociedad.

Como ya señaló Herbert Spencer:

“El objeto de la educación es formar seres actos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás”.

Este objetivo no es una labor fácil para la comunidad educativa.

La escuela es un organismo que debe transmitir constantemente una serie de conocimientos, valores y actitudes a todos los miembros que la constituyen. Lo que se pretende alcanzar, por encima de todo, es posibilitar un desarrollo integral de la personalidad de cada uno de nuestros alumnos/as, lo que al mismo tiempo le va a facilitar, una integración responsable y participativa como miembro de la sociedad en la que nos encontramos, sin hacer diferencia alguna por cuestiones de sexo.

La coeducación no debe entenderse como una asignatura novedosa, sino que es otra forma de seguir trabajando el currículum, algo que debe impregnarlo totalmente ya que de esto dependerá que los alumnos y alumnas adquieran todas las herramientas necesarias para comprender mejor la participación de hombres y mujeres en la sociedad, aprendiendo a valorar a toda la humanidad por la calidad personal y no por el simple hecho de pertenecer a uno u otro sexo.

Por este motivo, la coeducación ha sido y es considerada como uno de los TEMAS TRANSVERSALES por excelencia.

El tratamiento de este tipo de contenidos debe trabajarse desde las edades más tempranas, es decir, desde Educación Infantil ya que en dicha etapa comienzan a ponerse en manifiesto los estereotipos sexuales.

Desde muy pequeños, los niños y niñas comienzan a notar aquello que sucede a su alrededor. Empiezan a darse cuenta y a comprender muchas de las cosas que les suceden. Es entonces cuando, a partir de esa relación con el entorno comienzan a conocerse a sí mismos (autoconcepto). A partir de entonces intentan distinguir entre diferentes actuaciones dependiendo del sexo al que pertenezcan.

La coeducación, al igual que otros contenidos, implica la participación no sólo del profesorado sino también de la familia y la sociedad.

Dentro del ámbito escolar, podemos llevar a la práctica algunas propuestas coeducativas, como pueden ser:

- Desde un principio, fomentar el juego y las actividades dinámicas en el aula donde no se discrimine a nadie. Para ello, podemos realizar juegos sobre inversión de papeles, por ejemplo, si tenemos un rincón de la casita en la clase, jugaremos a que las niñas puedan hacer el papel de niño y los niños puedan hacer el papel de niña.
- Como docentes y responsables de un grupo-clase determinado, no debemos diferenciar nuestro trato hacia los distintos alumnos/as por motivos de género.
- Tampoco podemos hacer discriminaciones en cuanto a los juguetes que se utilicen. Si una niña quiere jugar a los camiones y un niño quiere jugar a las muñecas, ¿por qué habríamos de impedirselo?
- No sólo los juguetes son relevantes en la coeducación, sino cualquier material que pongamos a disposición de los niños/as. Así, cuentos, puzzles, carteles,... deben ofrecer la misma importancia tanto al género masculino como al género femenino.
- En Infantil, poseemos una metodología algo distinta a la de otras etapas educativas. En este ciclo, los rincones y talleres van a constituir la base de la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo. En primer lugar, los rincones deben ser utilizados indistintamente por niños y niñas, intentando que exista un equilibrio en los componentes a la hora de realizarlos. Y en los talleres también podemos trabajar la educación no sexista con ayuda y colaboración de las familias. Así, por ejemplo, podemos plantear a los padres realizar talleres de cocina y a las madres realizar talleres sobre las profesiones. (Es una forma de innovar y acabar con la rutina).
- Otro hecho destacable en estas propuestas sería introducir la perspectiva de género en todas las materias escolares. Enseñar que no sólo los hombres han tenido y tienen un lugar importante en nuestra cultura, sino que también existen mujeres que han triunfado y se han esforzado para destacar en dicha cultura. Mujeres políticas, científicas, cocineras, médicas, filósofas, pedagogas, escultoras,...

- Observar y procurar en todo momento que nuestros alumnos/as mantengan una actitud de respeto y aprecio hacia los demás. Valorando las diferencias individuales que cada compañero/a puede poseer.
- Favorecer los debates y charlas diarias en nuestra asamblea, la expresión verbal espontánea, la cooperación, la amistad,... pues otorgamos al alumnado mucha más seguridad en sí mismos y los predisponemos para todos los aprendizajes que posteriormente tendrán lugar.

Como ya he señalado en uno de los puntos anteriores, en educación infantil existe un recurso fundamental para trabajar tanto la coeducación como cualquier contenido: EL JUEGO SIMBÓLICO.

Este es el juego infantil por excelencia. En él, nuestros pequeños imaginan ser, imitando toda clase de situaciones que ven en la vida real. Pero, no sólo fomentamos la imaginación o, incluso, el conocimiento de la propia realidad, sino que mientras que interpretan, están hablando y compartiendo todas sus fantasías con otros compañeros/as (socialización).

A continuación, pasaré a exponer algunas propuestas coeducativas que pueden fomentarse y consolidarse en el seno de la familia:

La familia ante todo es una unidad de convivencia.

Por suerte, la concepción de familia ha ido evolucionando considerablemente a lo largo de los años. Los modelos estructurales de familia que existen en la actualidad son tan diversos como numerosos, lo cual, facilita la educación hacia la igualdad.

Los padres y las madres son los responsables más directos en la educación de sus hijos/as. En casa podemos contribuir a educar en igualdad, siguiendo algunos trucos como pueden ser:

- Repartiendo por igual entre hombres y mujeres las tareas domésticas (planchar, lavar, poner y quitar la mesa, cocinar, fregar, arreglar electrodomésticos,...)
- Decidir, padres y madres, aspectos relevantes para el buen funcionamiento de la casa: cómo se va a administrar el dinero, a qué hora hay que acostarse, cuándo se sale y cuándo no,...
- Papás y mamás deben tener el mismo tiempo para descansar y hacer las cosas que más le gusten y diviertan (leer, pasear, hacer deporte, ir al cine,...).
- Como buenos responsables de la educación de nuestros hijos/as, los padres y madres les ayudaremos en todo momento a expresar sus ideas, sentimientos o inquietudes. (Nada de decir "los niños no lloran", por ejemplo).
- No usar nunca la fuerza o las amenazas con los niños/as. Hay que ofrecerles seguridad y confianza, ganas de hablar con nosotros y de resolver tranquilamente todos los problemas que puedan surgirles tanto dentro como fuera del núcleo familiar. Nos convertiremos en sus apoyos más importantes.
- No condicionar la elección de juegos o juguetes por motivos de género (como también se trabaja en la escuela y en el aula).

Con el fin de ayudar a las familias a esta labor tan importante y fundamental para el desarrollo integral de los alumnos/as, e intentando relacionar e interactuar la escuela y la familia, se realizan las llamadas ESCUELA DE PADRES Y MADRES.

En este tipo de escuelas tan actuales podemos llegar a debatir temas como: qué es la coeducación, la educación no sexista o la educación para la igualdad, el papel de las familias en la educación de sus hijos/as,...

Los niños/as de estas edades están en constante progreso y evolución. Lo que aprendan en estos momentos, sobre todo aquello que vivan y experimenten ellos mismos, les va a marcar para su posterior desarrollo y crecimiento. Luchar entre todos por comprender y respetar las virtudes del prójimo, lo importante de ser mujer o niña y lo relevante de ser hombre o niño, les va a otorgar sabiduría, responsabilidad y una actitud crítica y constructiva hacia la vida y los fenómenos que en ella suceden.

Para finalizar, hacer referencia al I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la Educación señalando que:

"A la necesidad incuestionable de educar en habilidades y conocimientos se añade la de educar para una mejor calidad de vida y para dotar a ésta de sentido moral. Por ello, la escuela debe crear las condiciones necesarias para que el sistema educativo potencie los aprendizajes para la vida afectiva e integre los saberes básicos para la vida en todos los chicos y chicas".

Por este motivo, todos los docentes deberían tener en cuenta esos factores morales y afectivos que los alumnos/as necesitan para desarrollarse completa y satisfactoriamente.

Resumiendo, debemos de luchar y procurar una valoración de las diferencias no sólo de género, sino individuales y, al mismo tiempo, oponernos al prejuicio de que las diferencias sean consideradas como un síntoma de inferioridad. Hombres y mujeres somos iguales, y por ello, merecemos desenvolvernos en un mundo que nos ofrezca las mismas oportunidades y los mismos derechos a todos. En eso consiste verdaderamente la COEDUCACIÓN y LA EDUCACIÓN NO SEXISTA.

## BIBLIOGRAFÍA

- GEMA TORRES Y M<sup>a</sup> CARMEN ARJONA. Coeducación.
- NOMBRA EN FEMENINO Y MASCULINO. Instituto de la Mujer.
- APPLE, M.W. *Educación y poder; temas de educación*. Paidós. Barcelona, 1987
- BROWNE, N. FRANCE, P. *Hacia una Educación Infantil no sexista*. Morata, Madrid, 1988
- FEMINARIO DE ALICANTE. *Elementos para una educación no sexista. Guía Didáctica de la coeducación*. Víctor Orenge Editores, Valencia, 1987
- SUBIRAT, M. BRULLET, C. *Rosa y azul. la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, Madrid, 1988

**María José Flores Mesta**

## APRENDEMOS JUGANDO CON LOS SONIDOS

María José Ruiz Caparrós

El propósito de esta experiencia es despertar en los niño/as la curiosidad hacia los sonidos, el deseo de reproducirlos, y, de esta manera, llegar a sentir el deseo de crear e improvisar.

Donde un niño presta mayor atención es en su propio entorno, por lo cual consideré que a partir de los sonidos el niño llegaría a participar de manera activa y creativa a la vez, desarrollando su capacidad de audición y ritmo.

Lo más importante para el niño es el juego. Durante los primeros años de vida su actividad principal es jugar. Las posibilidades que posee de trabajar son mínimas. Aprende a comer, a vestirse, etc., pero incluso esto lo hace jugando. En un buen juego existen esfuerzos físicos y mentales. Esto significa que se está preparando al niño para que, en un futuro no muy lejano, pueda llegar a realizar un buen trabajo.

### Los sonidos.

La experiencia se realizó el pasado curso, con 5 niñas y 9 niños de 3 a 5 años. Se explicó lo que haríamos juntos a partir de ese día: jugar con los sonidos.

Empezamos nombrando cosas que hacen ruido. Respondieron todos a la vez: moto, coche, avión; varios de los nombres se repitieron porque no habían escuchado a sus compañeros. Entonces tuvimos la ocasión de explicar lo importante que era saber escuchar, atender y oír. Aquí empezaba la primera lección.

Reemprendimos la clase, aparecieron algunos sonidos más, esta vez de manera ordenada. Manuel dijo: "Unas llaves cuando caen al suelo". Con esta nueva respuesta todos se esforzaron en pensar más objetos, pero la mayoría de ellos habían nombrado medios de transportes y nadie pensó en los sonidos que producían los animales. Con una pequeña ayuda, intentamos pensar en ello. Es algo que tiene ojos, boca, a veces cuatro patas... y sólo nombrar la última palabra empezaron a sonar nombres y sonidos distintos por parte de todos. Asombrados, se dieron cuenta de la cantidad de cosas que había que hicieran ruido y que en un principio no habían tenido en cuenta.

A partir de este momento empecé la primera experiencia práctica. Todos disponíamos de "algo" en nuestro cuerpo para poder reproducir aquellos sonidos: la voz.

Utilizamos un magnetófono, explicamos como funcionaba y para qué lo usaríamos. Cada uno de ellos debía decir algunas palabras cuando se pusiera en marcha. Siguiendo un orden empezando a decir frases. A continuación, pudieron escuchar la grabación de su voz. La clase quedó en silencio absoluto, en sus caras apareció una gran sonrisa, les gustaba y querían repetir. Todos prestaban atención a su propia voz y a la de sus compañeros.

La segunda práctica la realizamos con dos botes de cristal opaco, uno lleno de arroz y el otro de monedas. El sonido de uno era distinto al del otro. Debían adivinar el sonido de cada uno de los botes sin verlos. Se giraron de espaldas, hicimos sonar el bote de las monedas. Inmediatamente contestaron: "¡El de monedas!". Continuamos el juego, volvió a sonar otra vez el bote de las monedas. Algunos creyeron que el sonido no se repetiría y sus voces sonaron a la vez, diciendo unos: "El de las monedas" otros: "el de arroz". ¿Qué había pasado? Volvimos a repetir el juego y esta vez la respuesta fue la misma para todos. Nos dimos cuenta de lo importante que era escuchar y prestar atención para reconocer los sonidos de aquellas cosas que no veíamos. Aprendimos a diferenciar aquellos sonidos por su intensidad.

Trabajamos nuestro cuerpo a partir de los sonidos. Sonó un silbato, lo reconocimos rápidamente. Cada vez que sonaba el silbato debíamos dar una palmada, si oíamos dos veces el sonido del silbato, dos palmadas, y así a hasta tres. La coordinación del cuerpo con los sonidos no resultó fácil. Algunos de ellos se animaban a dar palmadas sin contar las veces que habían oído el silbato. Tuvimos que realizarlo muy despacio, uno a uno, para que todos pudieran entenderlo. De nuevo debíamos de prestar mucha atención y escuchar muy bien cuantas veces se oía aquel sonido. Poco a poco fuimos aprendiendo a escuchar, a concentrar nuestro oído en los sonidos.

### El gato hizo ¡miau! ¡miau!

"Érase una vez una Ratita Presumida, que por sus amigos fue pretendida y cada uno a la Ratita le decía que con ella se casaría." No sabemos bien cómo, fuimos convirtiéndonos en aquellos amigos de la Ratita. A medida que avanzaba la narración del cuento, reproducíamos con nuestra voz el sonido de cada uno de aquellos amigos. El perro hizo ¡guau! ¡guau! , el gallo ¡quiquiriquí!, el pato ¡cuac! ¡cuac! .... y el gato ¡miau! ¡miau!

Manuel quiso que volviéramos a escuchar el cuento, dijo que le había gustado mucho ser el gato. Así lo hicimos y entonces todos juntos maullamos, ladramos, cacareamos...

¿Qué otras cosas podíamos hacer además de imitar sonidos?

Pablo nos cantó una canción, Javier se reía a carcajadas, Paloma nos contó un cuento y María lloraba porque había perdido su muñeco. Ya no sólo imitábamos, también aprendimos a cantar, reír, llorar y contar un cuento.

#### **"Don Silencio":**

Una tarde vino a visitarnos un amigo, el "Señor Silencio". Cuando entro en clase una gran quietud nos invadió, todos permanecemos callados. No nos dijo nada, sabíamos que debíamos escuchar con atención. Aquella tarde, oímos un sinfín de sonidos que nunca habíamos percibido hasta entonces. Oímos los latidos de nuestro corazón, el sonido que hacíamos cuando respirábamos, el ruido del viento que movía las hojas de los árboles del jardín, el tic-tac del reloj y muchas otras cosas más que fueron invadiendo nuestros oídos. Después, el "Señor Silencio" nos hizo participar a todos en un nuevo juego. Cada uno de nosotros debía de levantarse del suelo y acercarse a él cuando nos diera la señal. Nos puso una condición, ninguno de nosotros podía hacer el menor ruido. Si se oía algún otro sonido, el "Señor Silencio" desaparecería. Sigilosamente fuimos participando todos en el juego, nadie hizo el menor ruido. Al terminar nos dimos cuenta de lo bien que lo habíamos hecho; entonces, mostrando nuestra alegría empezamos a aplaudir. Justo aquel momento el "Señor Silencio" desapareció.

Intentamos que volviera, pero debido a los aplausos y ruidos de la clase, no regresó. Estuvimos hablando de lo que habíamos oído. El "Señor Silencio" nos enseñó muchas cosas que hacen ruido, pero también otras muchas cosas que no lo hacen.

Prestamos mucha atención, nuestros oídos estaban pendientes de lo que oían y a través de nuestra mirada observamos todas aquellas cosas de nuestro alrededor, de las cuales no percibíamos ningún sonido.

#### **Conclusión:**

Los niños/as se acercan a los distintos sonidos de su realidad más próxima, los perciben, experimentan con ellos, observan cómo existen características comunes y diferenciales entre los mismos... Desde pequeños van buscando con la mirada el sonido percibido, rechazan los sonidos estridentes o ruidosos, juegan a reproducir lo que han oído, reconocen pequeñas melodías y canciones, clasifican y ordenan sonidos ejercitando con ello la memoria auditiva... Por todo ello, debemos potenciar la exploración y el descubrimiento de las propiedades de los sonidos en un entorno lúdico porque los niños/as aprenden jugando. La mayoría de sus actividades y experiencias tienen su punto clave en el juego, ya que éste forma parte de su vida. Los sonidos les acompañarán a lo largo de todo el proceso evolutivo, adaptándose a sus capacidades e intereses y contribuyendo a su desarrollo integral.

#### **Bibliografía:**

- Iglesias Simón, Pablo. "El diseñador de sonido: función y esquema de trabajo". ADE.
- Martínez Celdrán, Eugenio. (1996). "El sonido en la comunicación humana". Barcelona: Octaedro
- Papalia, Diane y Wendkos Olds, Sally. (1999). "Psicología del desarrollo". Editorial McGrawHill. México.
- Petra Cano Adillo, Isabel Castellano Peñalver, María Nieves Pérez Muñoz (1992). "En el país de los sonidos un día sucedió...: una experiencia para trabajar". CEP.
- Teresa Lleixà Arribas (1990). "La educación infantil 0-6 años". Editorial Paidotribo.

**María José Ruiz Caparrós**

## APRENDER LAS MATEMÁTICAS DESDE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

María Luisa García González

En distintos momentos de la historia se ha estudiado la compleja relación entre sordera y aprendizaje de las matemáticas.

En los años sesenta y posteriores, se realizó investigaciones sobre este conocimiento y sus habilidades. Cuestión que ha culminado en la actualidad en suponer que el razonamiento matemático de los niños sordos se diferencie en su mayoría al de los oyentes.

En todo el análisis general de estas investigaciones destacan autores como *Furth* (1966) que aporta que la función del lenguaje en la formación de conceptos es de especial interés para el estudio del razonamiento lógico de las personas sordas, *Suples* (1974) que afirma que las representaciones cognitivas de los alumnos no oyentes son tan buenas como las de los niños oyentes, cuando estas tareas no precisan habilidades verbales y *Marchesi* (1978) que la representación espacial de los niños con déficit auditivo sigue aproximadamente las mismas etapas que en los oyentes.

Las dificultades de las personas no oyentes se centran en el aspecto lingüístico, y sobre todo en el comunicativo. Ante la pérdida de audición y la carencia de lenguaje, se produce en este tipo de alumnado, un retraso global del desarrollo del pensamiento lógico - matemático, ya que es el lenguaje el que estimula la actividad intelectual y favorece su flexibilidad.

La importancia que supone el papel del lenguaje en las matemáticas también es compartida con *Watts y Phil* (1979) y *Rosich* (1989), el cual hizo un estudio con sordos profundos y más tarde con sordos medios donde trabajó pruebas del léxico básico de geometría y su identificación en objetos del mundo real, de definiciones geométricas y su reconocimiento, del tangram simplificado, de confección del enunciado de un problema a partir de una expresión aritmética escrita,...

Como resultado, se obtuvo la necesidad de potenciar actividades de visualización en los alumnos/as con discapacidad auditiva. Además, se hace hincapié en la utilización de elementos facilitadores de la comunicación lingüística relacionados con las informaciones visuales posibles junto con una intensificación del aprendizaje del léxico geométrico – cubos – y el enlace existente entre la enseñanza del léxico con objetos del mundo real.

Por lo tanto, los factores lingüísticos junto a la lectura labial, la interpretación y significado del enunciado de una actividad matemática forman parte de las dificultades en las personas con discapacidad auditiva; que todo ello seguirá en el aprendizaje del álgebra y aritmética. De manera que influirá si el lenguaje es hablado (de forma explícita o implícita, el uso y la variedad de los verbos, pausas y ritmo...) o escrito, y si es acompañado por gestos.

Es evidente que los alumnos sordos emplean un esfuerzo por entender la tarea que se les proponen, leyendo los labios del profesor. Labor a la que hay que añadir que el experto al mismo tiempo que explique algo en la pizarra, hable mirando a la clase para que este tipo de alumnado pueda leerle sus labios.

Otra de las causas de los problemas es debida a que el alumno sordo, a diferencia del oyente, carece de una experiencia inicial con el mundo de los números – de pequeños a grandes números, números negativos, fracciones, decimales...-. Esto le lleva a un escaso entendimiento sobre la lectura y escritura de los números, que a su vez, provocará errores a la hora de reproducirlos y realizar con ellos operaciones. De forma paralela, *Stone* (1980) aporta que las personas sordas tienen dificultad en colocar los números en orden, pues se falla en el dominio de los conceptos “mayor que” (lo simplifican a veces por “tener”) o “menor que”.

Por otra parte, en la descomposición de números, en el aprendizaje de las tablas de multiplicar y en el cálculo mental, los alumnos no oyentes son más lentos que los oyentes.

En este sentido, para la enseñanza de las matemáticas el profesor deberá ofrecer los estímulos verbales de forma constante, encontrar diferentes estrategias y recursos que posibiliten la asimilación de los conceptos matemáticos, utilizar varios canales (por ejemplo: lectura labial, dibujos, símbolos, etc.) y materiales concretos sobre el vocabulario para favorecer el aprendizaje.

En general, estas aportaciones provienen de dos tipos de dificultades: las propias del lenguaje matemático, y las provocadas por las características del lenguaje nativo; puesto que existen diversidad de estructuras lingüísticas que intervienen en los mismos. En este sentido, *Hine* (1970) observó que los niños sordos de diez años, tenían una edad escolar de ocho años y medio aproximadamente; mientras que, los de quince años, alcanzaban los diez y medio en cálculo aritmético y alrededor de once en resolución de problemas.

Este retraso es debido a que los alumnos sordos tienden a ignorar formas lingüísticas comparativas en los problemas tanto en aditivos como en substractivos, desconocen las oraciones condicionales, y prefieren el dibujo frente al comentario escrito como estrategia para explicar el proceso seguido en la resolución de un problema.

Para evitar, por ejemplo en el aprendizaje geométrico, confusiones de sus elementos – paralelas, ángulos, perpendiculares...- y complejidad en su estudio se debe partir del contexto más próximo al alumno/a: aula, centro educativo, barrio,... de forma que vaya acompañado de un trabajo de percepción táctil y de reflexión verbal – ayudado por un lenguaje geométrico adecuado -.

Tras las investigaciones de otro autor destacado, *Rosich* (1995), se obtiene que los alumnos/as con discapacidad auditiva tienen poca destreza en las siguientes habilidades matemáticas: construcción de figuras planas con materiales didácticos, realización de actividades de clasificación en base a los criterios de tamaño y semejanza, relación entre cuerpos geométricos con objetos del entorno y geometría plana y tridimensional.

Esto es debido, posiblemente, a las pocas actividades y el tiempo que se dedica en los programas escolares de enseñanza. Además incide el lenguaje geométrico utilizado y las destrezas visuales de nuestros alumnos/as.

En cuanto a la resolución de los problemas matemáticos, nuevamente las dificultades están relacionadas con el lenguaje, la terminología usada y el grado de dificultad existente en los mismos.

Finalmente en la medida de magnitudes – longitud, peso- también, los alumnos sordos, poseen un retraso en su aprendizaje.

Como podemos comprobar, de manera resumida, el origen de los posibles problemas de las personas sordas ante el aprendizaje matemático se encuentra principalmente en el aspecto lingüístico. A partir de ahí, se desencadenan las dificultades nombradas anteriormente. Este aspecto es de gran importancia, pues la dificultad ante el aprendizaje no debe ser asumida como un problema, sino como el punto de partida para el mismo.

En el ámbito de las matemáticas deberemos atender a las posibles estrategias que se adecuen a la necesidad educativa existente en el niño/a y, a su vez, posibilite una mejora recíproca del proceso enseñanza - aprendizaje.

**María Luisa García González**

## AGUA Y DESARROLLO SOSTENIBLE CON LOS MÁS PEQUEÑOS

María Raquel González Rivera

*Entendemos por Desarrollo Sostenible el satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades. [Informe Brundtland \(1987\)](#), [Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas](#)*

Las tres necesidades fundamentales a cubrir son la Ecológica, la Social y la Económica, y sólo con un desarrollo armónico de esto tres pilares será posible la Sostenibilidad del planeta.

Con motivo de la celebración en Zaragoza de la Exposición Universal 2008 que lleva como temática principal "Agua y Desarrollo Sostenible" padres y educadores nos debemos plantear la implicación de los más pequeños en el conocimiento de la problemática de escasez de agua y sequía e involucrarlos en el ahorro de este recurso natural y vital.

Para ello la organización del evento ha planteado una serie de recursos lúdicos y didácticos que ayudan a niños y adultos a conocer aspectos físicos del agua y a valorar su conservación y ahorro.

Estos recursos los podemos encontrar en <http://www.expozaragoza2008.es/Fluvijuegayeduca> donde conoceremos a la simpática mascota *Fluvi* que nos ayudará en el descubrimiento del H<sub>2</sub>O.

Sin embargo la introducción del niño en esta temática debe hacerse desde los cimientos y por ello es de sublime importancia la actuación de la familia y los educadores al respecto y el cumplimiento de unas normas y hábitos llevadas a término tanto en casa como en la escuela.

Así pues, seguidamente planteamos una serie de actividades que podemos desarrollar a tal fin:

- Primero, **detectar** las deficiencias en el uso del agua y las divagaciones o lagunas que existen en el conocimiento acerca de los recursos naturales y su importancia vital.

Esto puede hacerse a través de:

La Observación Sistemática:

- Juegos con las fuentes del patio o con los grifos de los lavabos,
- Utilización excesiva de la cisterna,
- Hábitos a la hora de ducharse, lavarse los dientes, regar las plantas...
- ...

Entrevistas y/o Encuestas

- Orales o escritas, según las competencias de los niño/as,
- Individuales o grupales, según el nivel de privacidad de las respuestas.

- Segundo, delimitar claramente los **objetivos** que pretendemos conseguir, teniendo un alcance real para el nivel madurativo de nuestros niños y niñas y abarcando los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, por ejemplo:

- Conocer los estados físicos del agua.
- Aprender algunas propiedades de esta fuente natural.
- Acercarnos a su símbolo químico.
- Descubrir los lugares naturales donde podemos encontrar agua.
- Reutilizar el agua usada en la bañera.
- Experimentar con los cambios físicos del agua.
- Valorar la importancia del agua para la vida.
- Despertar interés por mantener los espacios limpios sin malgastar agua.
- Mostrar actitud positiva ante el reparto equitativo de este recurso.

- Tercero, diseñar y poner en marcha una serie de **actividades** que induzca al aprendizaje y aumente las competencias de los pequeños/as con respecto al Agua y el Desarrollo Sostenible.



Debemos considerar el desarrollo de los distintos ámbitos de conocimiento y experiencia y los diferentes enfoques de las áreas disciplinares:

Sugerimos algunas:

- Investigar entre los libros de ciencias naturales y de química de la biblioteca y aprender a escribir, comprender (según nivel madurativo) su fórmula.
  - Construir un mural con los principales ríos y mares de nuestra zona.
  - Medir el agua líquida en diferentes contenedores y experimentar con el volumen.
  - Realizar un diario de pluviometría.
  - Congelar y hervir el agua midiendo los puntos de congelación y ebullición con un termómetro.
  - Fabricar helados de refrescos.
  - Diseñar sistemas de ahorro de agua en casa :
    - ↳ introducir una botella en el depósito de la cisterna,
    - ↳ limpiar suelos, herramientas, juguetes.. con el agua de nuestro baño,
    - ↳ poner cronómetros en las duchas para recortar los tiempos de uso.
  - Crear un decálogo de normas de uso del agua en casa y en la escuela.
  - Visitar una planta depuradora, desalinadora....
  - Diseñar y construir un sistema de riego por goteo para el huerto escolar.
  - Hacer una excursión a un parque con zona fluvial o a la playa.
  - Visitar la web de ExpoZaragoza 2008 y jugar con Fluvi.
- Cuarto y último, plantearnos si la labor didáctica llevada a cabo a tenido **éxito**. Para esto elaboraremos un plan que evalúe los objetivos alcanzados, los aprendizajes adquiridos y nuestra propia labor como educador (ya seamos padres o profesionales de la enseñanza)

Podemos utilizar técnicas de observación directa o indirecta (apoyadas de diarios e instrumentos tecnológicos) y el desarrollo de test o encuestas de evaluación.

- Si la evaluación da un resultado **negativo** siempre cabe replantearse el programa de trabajo variando formas de actuación didáctica, recursos, motivaciones, etc...
- Si la conclusión evaluativa es **positiva** podremos darnos por satisfechos porque hemos participado, desde nuestras posibilidades y nuestros conocimientos, en la conservación de los recursos naturales, sembrando en nuestros pequeños la semilla de la concienciación ambiental y ecológica de unos futuros herederos del planeta.

**María Raquel González Rivera**

## CUENTO MOTOR: LOS PIRATAS DEL ESPACIO

Pilar Cubero Díaz

En el presente artículo vamos a definir el cuento motor, los objetivos que pretende y las características del mismo, basándonos en la obra de Conde de Caveda, además de incluir un ejemplo de cuento motor para realizar con el alumnado de primer ciclo.

### DEFINICIÓN.

El cuento motor podemos definirlo como una variante del cuento contado y del cuento representado, podríamos denominarlo *cuento jugado*, con unas características y unos objetivos muy específicos.

### OBJETIVOS DEL CUENTO MOTOR.

Uno de los objetivos más importantes que pretende el cuento motor es el de desarrollar la capacidad creativa del niño, teniendo que interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando, además el niño siempre es el protagonista de la historia, desarrollando así su conducta cognitiva afectiva, social y motora. Al mismo tiempo pretende desarrollar las cualidades físicas, las habilidades perceptivas básicas y genéricas y fortalecer el concepto de higiene a través del ejercicio físico desde las primeras edades.

### CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO MOTOR.

- Grupo no numeroso, entre 10 y 20 alumnos/as.
- El maestro/a debe conocer en profundidad el cuento a realizar, haber preparado con anterioridad el material que va a necesitar e integrarse en la medida de lo posible en la práctica.
- La duración de la sesión en primaria puede oscilar entre los veinte y los cuarenta minutos aproximadamente, según el ciclo en el que nos encontremos.
- Los cuentos motores deben seguir la estructura de la clase: calentamiento, parte central y vuelta a la calma.
- Al finalizar el cuento se debe mantener una charla con el alumnado para analizar los contenidos. Los contenidos siempre están relacionados con la Unidad Didáctica que estamos desarrollando.

A continuación, un ejemplo de cuento motor para realizar con los alumnos/as de primer ciclo.

### **TÍTULO: LOS PIRATAS DEL ESPACIO**

**CICLO:** 1º

**NIVEL:** 2º

**INSTALACIÓN:** Gimnasio.

**MATERIAL:** Colchonetas, bancos suecos, barra de equilibrio, pelotas de goma espuma, aros, minicadena y reproductor MP3.

**TÉCNICA DE ENSEÑANZA:** Asignación de tareas y Resolución de problemas.

### **OBJETIVOS:**

- Valorar los recursos expresivos del cuerpo por medio del movimiento.
- Trabajar las habilidades motrices básicas.
- Participar en situaciones de representación con total normalidad.
- Fomentar la animación a la lectura.
- Aceptar las posibilidades y limitaciones tanto propias como de los demás.

### **PARTE INICIAL: 8 min aprox.**

Explicación de lo que vamos hacer en toda la sesión (les recordamos las a seguir en el cuento motor).

El maestro/a comienza a narrar el cuento:

*Os voy a contar la historia de cómo unos niños se convirtieron por un día en piratas espaciales.*

*Todo comenzó una fría mañana de invierno en un pueblecito de la sierra. En esta localidad sus habitantes vivían tranquilamente hasta que un misterioso día, cuando los alumnos entraron en el colegio todo había cambiado: las aulas eran oscuras y húmedas, el patio no tenía árboles ni juegos para los más pequeños, no había maestros y en la pizarra del gimnasio había escrito un mensaje.*

*"SI QUEREIS QUE TODO VUELVA A SER COMO ANTES, TENDRÉIS QUE PASAR SATISFACTORIAMENTE TODAS LAS PRUEBAS"*

Firmado:  
LOS MARCIANITOS.

Los alumnos se visten de piratas con sombreros fabricados en la clase de Educación artística.  
A partir de aquí los alumnos ya están metidos en situación y tienen que ir haciendo todo lo que la historia cuente.

### **PARTE CENTRAL: 35 min aprox.**

*Seguramente ya os habéis dado cuenta que no estamos en la Tierra, sino en el espacio exterior. Si queréis volver a ella tendréis que pasar las siguientes pruebas.*

*La 1ª prueba consiste en pasar por esta oscura cueva hasta llegar al otro lado.*

Los alumnos/as tienen que pasar por debajo de unas colchonetas colocadas a diferentes alturas agachados/as y sin soltar del pantalón al compañero/a situado delante suya.

*Una vez superada esta prueba debéis cruzar el puente ordenados por fecha de nacimiento.*

Se colocan ordenados por fecha de nacimiento y pasan por encima de tres bancos suecos y una barra de equilibrio.

*Si habéis conseguido llegar al tercer nivel, debéis pasar por el planeta de las rocas, teniendo cuidado de no tocar el suelo, puesto que es de arena movediza.* En el suelo tienen aros de distintos tamaños y a diferentes distancias. Tendrán que pasar de un lado al otro del gimnasio saltando dentro de los aros.

*Esta prueba es sencilla, aunque muy peligrosa, no os equivoquéis o los tiburones del espacio se encargarán de vosotros. Cuando diga **proa** todos daremos un salto a la derecha, cuando diga **popa** el salto se realizará a la izquierda y si digo marejada, nos tiraremos al suelo.*

En fila india seguirán las indicaciones del maestro/a.

*Ahora tenéis que demostrar que estáis en forma, debéis cazar estrellas fugaces, son muy rápidas y escurridizas.*

Se hacen dos grupos, los cazadores y las estrellas fugaces, los cazadores se colocan en fila con una pelota de gomaespuma cada uno en la mano, para que cuando las estrellas fugaces pasen tirarles las pelotas, si les dan se convierten en cazadores y si no les dan siguen pasando hasta que solo quede una estrella fugaz. Después se cambian los papeles.

*Hasta ahora habéis superado todas las pruebas, no significa que todo está ganado, la última prueba es la más complicada, tenéis que atravesar el gimnasio con dos nubes y sin pisar el suelo, si la superáis nos iremos y todo volverá a ser como antes.*

La clase se divide en 4 grupos, cada uno de ellos tendrá 2 colchonetas que serán las nubes. Tendrán que llegar al otro extremo del gimnasio sin tocar el suelo.

### **Parte final: 8 minutos aprox.**

*Los marcianitos derrotados dejan todo igual que estaban y los/as alumnos/as antes piratas espaciales, lo celebran jugando al juego de las aros cooperativos.* Se colocan tantos aros como alumnos/as hay menos uno y cada vez que la música se detenga, tienen que meterse en los aros que haya en ese momento, teniendo en cuenta que cada vez se van quitando más aros y los alumnos tienen que ir compartiéndolos.

Para terminar se recoge el material, se hace una puesta en común para ver que les ha parecido el cuento motor. Se asean y vuelven a clase.

### **EVALUACIÓN.**

En el sistema educativo actual, la evaluación constituye uno de los ejes básicos para la consecución de una educación de calidad. Me debe proporcionar información para evaluar el progreso de los alumnos/as.

En este caso la evaluación se hará a través de una lista de control, donde el maestro/a la rellenará de la siguiente forma:

S= Sí. Cuando el alumno cumpla ese ítem.

N= No. Cuando el alumno no cumple ese ítem.

Además la lista de control consta de un apartado de observaciones por si hay que apuntar algún aspecto importante de la sesión que no se refleja en la tabla.

Los ítems a observar en el alumnado serán los siguientes:

- Conoce las reglas básicas de los cuentos motores.
- Controla las habilidades básicas.
- Se desinhibe totalmente.
- Tiene en cuenta las medidas de seguridad.
- Respeto a sus compañeros.
- Respeto el material y las instalaciones.
- Presta atención a las explicaciones.

#### BIBLIOGRAFÍA.

- BLÁZQUEZ, D. (1989). Evaluar en Educación Física. Barcelona. Inde.
- CONDE CAVEDA, JL. (2001). Cuentos motores. Barcelona. Paidotribo.
- CONTRERAS JORDAN, O.R. (2004). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona. Inde.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- SHINCA, M. (1988). Expresión Corporal. Madrid. Escuela Española.
- VÁZQUEZ, B. (2001). Bases Educativas de la actividad física y el deporte. Madrid. Gymnos.
- [www.magisnet.com](http://www.magisnet.com).
- <http://www.efdeportes.com/efd11a/rgeiler.htm>
- <http://www.efdeportes.com/efd80/eval.htm>
- <http://www.telefonica.net/web2/elidiabolo/documentos/evaluaci%C3%B3n%20en%20educacion%20fisica.pdf>

**Pilar Cubero Díaz**

## CUENTO MOTOR: SESIÓN PSICOMOTRIZ

**Rocío Justo Palma**

A continuación se va a desarrollar una sesión psicomotriz para la etapa de infantil. Según el nivel donde se encuentre el alumno/a, así serán las actividades. El profesor/a podrá variar la complicación de éstas.

La sesión que se va a describir a continuación se trata de un cuento motor titulado: "Las aventuras de la hormiguita Chispi"; está dirigido a alumnos/as con edades entre los 4 y 6 años.

El lugar donde se puede llevar a cabo las actividades pueden ser: el patio o recreo, en un pabellón amplio; pero lo más conveniente es realizarlo al aire libre.

El material a utilizar es el siguiente: pelotas, aros, globos, colchonetas, sillas o bancos y varias cuerdas. La cantidad de cada material varía según el número de alumnos/as que participen en la actividad.

Para que la actividad sea más creativa y participativa para el alumnado, el paisaje puede ser realizado por ellos mismos y con ayuda del docente, es decir, en un mural se puede dibujar un paisaje de montañas con ríos, y para que los niños/as se sitúen mejor, también podemos utilizar una música alegre y dinámica que invite al movimiento.

En principio la sesión tiene una duración de veinte minutos que puede ser variado en función de los contratiempos que se presenten en su desarrollo.

Los objetivos generales a conseguir son:

- Desarrollo de las habilidades perceptivas, básicas y genéricas.
- Desarrollo de la socialización, cooperación e integración del grupo.
- Control de la respiración.
- Aprendizaje de la respiración.
- El equilibrio.
- El esquema espacial y corporal.
- La lateralidad.

Se comenzó la clase organizando el paisaje y ordenando los materiales. Una vez hecho todo esto, la profesora empezó a explicar la actividad, diciendo que ellos mismos (el alumnado) iban a representar un cuento llamado "Las aventuras de la hormiguita Chispi". Estas hormiguitas a lo largo de la historia van a ir realizando una serie de actividades que el alumnado es el que las va a realizar. La profesora empezó contando la historia.

"Chispi era una hormiguita que vivía en un gran hormiguero, con sus demás hermanos, la madre de Chispi era la hormiga reina que ya se encontraba muy mayor, y un buen día llamó a Chispi y le dijo – Chispi, hoy tú y tus hermanos tendréis que encargarnos de recolectar la comida para el invierno porque yo estoy muy cansada -. Chispi que era muy obediente fue a decírselo a sus hermanos y todos cogieron un saquito (los niños/as cogen un globo que irán llenando según transcurra el relato) para llenarlo con la comida. Se pusieron en marcha (los niños/as empiezan a correr pero a un ritmo lento) teniendo en cuenta que el camino era largo y que les esperaban muchas aventuras.

Lo primero que se encontraron fueron una serie de montañas que tuvieron que subir y luego bajar (los niños/as suben y bajan una serie de bancos o sillas).

Cuando llegaron a la cima decidieron acampar para pasar la noche, y Chispi propuso un juego mientras transcurría el tiempo, cogieron un granito de maíz que habían encontrado (los niños/as cogen una pelota) y empezaron a lanzárselos unos a otros, primero con una mano, después con la otra y a continuación con las dos manos, también lo hicieron con los pies y más tarde dando un bote y rodándolo (los niños/as comienzan a lanzarse la pelota según como a dicho anteriormente).

Cuando ya estaban cansados se fueron a dormir (los niños/as se tienden en las colchonetas). Salió de nuevo el sol, hacía un día maravilloso, y las hormiguitas siguieron con su camino.

Al cabo de un rato llegaron a un río que debían atravesar saltando de piedra en piedra, que estaban situadas unas hacia la derecha y otras hacia la izquierda (los niños/as saltarán en unos aros colocados como dice anteriormente).

Después de pasar este enorme río había un gran precipicio que las hormiguitas cruzarán sobre el tronco de un viejo árbol caído (los niños/as caminan sobre una línea, cuerda o banco pero manteniendo el equilibrio).

Estaban muy cansadas, pero respiraron muy hondo y siguieron caminando (controlan la respiración), siguieron caminando y se encontraron con un caracol llamado Babosín que les indicó un camino más corto pero que debían subir unas montañas donde hacía mucho viento, y eso a nuestras hormiguitas no les importó.

Hacia mucho viento y éste impulsaba a las hormiguitas hacia atrás, hacia la derecha y la izquierda, dando giros y finalmente las impulso de golpe hacia delante (los niños/as andan de espaldas, hacia la derecha e izquierda, dando giros y finalmente corren rápido hacia delante).

Por fin habían llegado al inmenso campo donde debían recolectar la comida, Chispi les propuso a sus hermanos pasar la comida de unos a otros en forma de cadena y para hacerlo más divertido, primero lo hicieron por encima de la cabeza, por la derecha e izquierda y finalmente por debajo de las piernas (los niños/as se sitúan en cadena y se van pasando pelotas como se ha dicho anteriormente).

Ya tenían suficiente comida y habían llenado los saquitos (los niños/as inflan sus globos), pero como pesaban mucho tuvieron que llevar los sacos entre dos hormiguitas, y para llegar antes a casa decidieron echarse una carrera, pero con la condición de que el saco se sujetase entre ambas cabezas y sin la ayuda de las manos (los niños/as se colocan por parejas sujetando el globo inflado con la cabeza y corren hacia la meta).

Por fin llegan a casa, y la madre de Chispi les dio las gracias y como recompensa por toda la comida, les preparó sus camitas para que descansaran y les dijo – vamos a descansar, que tenéis la respiración muy alterada y hay que relajarla -. Así que todas se fueron a dormir y poco a poco ya casi ni se les oía respirar (los niños/as se tienden en las colchonetas y empiezan a inspirar y espirar hasta controlar la respiración y relajarse). FIN

La evaluación de la actividad se centraba en la autonomía personal de cada niño/a.

Como conclusión decir que la sesión fue muy divertida, llamativa e interesante para el alumnado, éste permaneció todo el tiempo muy motivador y participativo.

Podemos decir que la mejor herramienta de aprendizaje para la educación infantil es el juego.

**Rocío Justo Palma**

## LA IMPORTANCIA DEL DIBUJO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Rocío Melgar Morales

El dibujo es una de las formas de expresión más antiguas de la humanidad. Se utiliza el dibujo como una forma de comunicación desde la prehistoria, cuando los primeros hombres y mujeres, a través de pequeñas figuras, dibujadas en rocas y en las paredes de las cuevas, manifestaban sus ideas y pensamientos entre sí. Al principio, usaban los dibujos para comunicarse, para expresar opiniones, ya que todo el mundo era prácticamente iletrado. Los dibujos funcionaban como escritura. Con el tiempo, el dibujo fue ganando nuevas formas, nuevos trazos, y se fue perfeccionando hasta la realidad actual. El dibujo es, por lo tanto, una representación gráfica de un objeto real o de una idea abstracta.

Cuando se trata de niños/as de infantil, el dibujo es tanto una forma de entretenimiento en los pequeños/as como una forma de comunicarse y plasmar sus pensamientos. También es una herramienta para observar la evolución de la inteligencia del niño/a, de tal modo que analizando las características de lo que el niño/a pinta en cada etapa del desarrollo se podrán detectar retrasos o posibles avances por encima de la media de la edad. Es utilizado, en ocasiones, para poder evaluar problemas psicológicos o posibles trastornos.

Podemos afirmar que el dibujo es algo más complejo de lo que puede parecer a primera vista, ya que para realizarlo ponemos en funcionamiento muchas herramientas como nuestra inteligencia, nuestra creatividad, la destreza de nuestras manos, la estabilidad de nuestra mente, etc.

### *Valores del dibujo:*

A través del dibujo podemos aproximarnos al nivel de desarrollo intelectual del niño/a ya que tiene un *valor cognitivo* y nos indica si avanza al ritmo esperado. Pero también tiene un *valor expresivo* por el que podemos acercarnos al temperamento y personalidad del alumno/a.

La personalidad, variable individual que nos diferencia del resto de personas, determina modelos y patrones de comportamiento que son formas de responder ante el mundo, estados de ánimo, actitudes, motivaciones, etc. El dibujo del niño/a viene dirigido, en parte, por la personalidad. Por ejemplo: un niño furioso puede llegar a rasgar el papel al pintar o un niño/a tímido/a realiza trazos a penas marcados.

Como ejemplo del valor expresivo del dibujo, podemos analizar la *Teoría de Pulver*, quien propone para el análisis dividir el espacio de la hoja en tres partes horizontales y dos verticales, simbolizando para él lo dibujado en la parte superior de la hoja como "lo ideal", lo de la parte central como "lo cotidiano" y lo de la inferior como "lo primitivo, los deseos más básicos". Del mismo modo, la banda vertical derecha representaría el porvenir y la izquierda el pasado.

Otros autores se han centrado más en la forma del dibujo que en su distribución en el espacio concluyendo que, por ejemplo, las líneas rectas y los ángulos son representados por niños/as realistas, en ocasiones agresivos y con buena capacidad organizativa mientras que las líneas curvas corresponden a niños sensibles, imaginativos y algo inseguros. También el predominio de líneas horizontales podría indicar algún tipo de conflicto psicológico.

El dibujo también tiene un *valor proyectivo*, es decir, puramente emocional y un *valor narrativo*, es decir, una forma de comunicación, como la palabra o la escritura. Además, el dibujo está íntimamente ligado con la inteligencia, la psicomotricidad (como ya se ha mencionado anteriormente), el lenguaje verbal y el escrito.

### *Interpretación proyectiva:*

Pero más allá de los ritmos evolutivos, el dibujo, desde teorías más psicoanalistas, se utiliza como herramienta para estudiar los deseos inconscientes, no reconocidos, que tenemos y que expresamos en muy pocas ocasiones.

Los test proyectivos nacen desde la perspectiva de algunos autores que manifiestan que cuando pedimos a una persona que realice algo tan poco amenazante como un dibujo, en éste podemos encontrar evidencias ocultas de cómo es la persona, cómo se siente o cuáles son sus deseos y frustraciones más importantes.

Entre los más conocidos y utilizados podemos destacar:

- *El test de la figura humana:* que ayuda a descubrir el autoconcepto de niños/as y la imagen corporal que tiene de ellos mismos/as.  
El dibujo debe ser de cuerpo entero, no sirven bustos, ni dibujos parciales, así como tampoco caricaturas. Es importante fijarse, para su análisis, en el orden en que el niño/a se dibuja. El orden lógico es cabeza, facciones del rostro, cuello, hombros, y así hasta los pies.

- *El test de la familia:* muy utilizado para explorar las dinámicas familiares, entornos,... El test se podría aplicar desde los cinco años hasta la edad adulta. Se coloca un folio apaisado frente al sujeto junto con un lápiz y una goma y se le da una breve consigna "Te pido ahora que dibujes a tu familia", una vez realizado el dibujo se hacen una serie de preguntas. Finalmente se estudian tanto el dibujo como las respuestas.
- *El test del árbol:* tras pedirle a una persona que realice el dibujo de un árbol se analizan sus partes. El tronco evalúa el nivel de fortaleza y el nivel de estabilidad emocional,... también se analiza el suelo y la línea que lo compone. Otro elemento que se considera significativo es la presencia de hierba o pasto que indica conflictos en el ambiente o incomodidades. Las ramas, entre otras cosas, suelen reflejar relaciones sociales activas, etc.

Es por tanto evidente la importancia del dibujo en el desarrollo y la vida escolar de los niños/as, además, supone una amplia red de recursos que ofrece a los profesionales de la educación la oportunidad de acercarse con esta herramienta un poco más a sus alumnos/as.

**Rocío Melgar Morales**



## PARÁLISIS CEREBRAL: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

Rocío Olivares Carballido

Decir que un niño tiene *Parálisis Cerebral*, significa que parte de su cerebro o bien no funciona correctamente, o no se ha desarrollado con normalidad. La zona afectada suele ser una de las que controlan los músculos y ciertos movimientos del cuerpo. En algunas personas, la Parálisis Cerebral es apenas apreciable, y otras pueden estar muy afectadas. No hay dos personas afectadas de la misma manera.

### 1. DEFINICIÓN DE PARÁLISIS CEREBRAL

Parálisis Cerebral se **define** como la secuela de una afectación encefálica que aparece en la primera infancia. Se caracteriza primordialmente por un trastorno persistente, no invariable del tono, la postura y el movimiento.

La Parálisis Cerebral no es una enfermedad, sino un cuadro o estado patológico. La lesión es irreversible. Sin embargo, si la atención, la rehabilitación física y la educación del niño son correctas, se puede conseguir progresos muy importantes, que le acercarán a un funcionamiento cada vez más normalizado.

El niño con Parálisis Cerebral no debe considerarse como una persona enferma, sino como una persona con unas características específicas de las que se derivan necesidades especiales, que padres, maestros y especialistas diversos deben intentar atender lo mejor posible.

La Parálisis Cerebral **consiste** en un trastorno motor complejo, que puede incluir aumento o disminución del tono en determinados grupos musculares, alteraciones de la postura o equilibrio y, o de la coordinación y precisión de los movimientos.

### 2. CAUSAS DE LA PARÁLISIS CEREBRAL.

Las lesiones que provocan Parálisis Cerebral se producen durante la gestación, el parto o durante los primeros años de vida. Por lo general, la Parálisis Cerebral es causada por factores que interrumpen el desarrollo normal del cerebro antes del nacimiento. En algunos casos, los defectos genéticos pueden contribuir a malformaciones cerebrales, y a conexiones incorrectas entre las células nerviosas del cerebro, lo que produce Parálisis Cerebral. En otros casos, son motivados por lesiones en el cerebro durante el desarrollo del feto, como accidente cerebrovascular. Contrariamente a lo que suele pensarse, el suministro insuficiente de oxígeno al feto durante el embarazo y en el momento del parto, es la causa responsable de la minoría de los casos de Parálisis Cerebral.

Un pequeño número de bebés también sufren lesiones cerebrales durante los primeros meses o años de vida, que pueden producir Parálisis Cerebral. Estas lesiones pueden ser causadas por infección cerebral y lesiones en la cabeza. En muchos casos se desconoce la causa de la Parálisis Cerebral en los niños.

Las **causas** pueden ser:

#### Antes del parto:

- *Enfermedad* de la madre *durante el embarazo*. Una *infección intrauterina*, por ejemplo la rubéola, sobre todo si ocurre durante las primeras semanas del embarazo. Paperas, varicelas, citomegalovirus (infección viral por lo general moderada), herpes (infecciones virales que pueden causar llagas genitales), las infecciones de la madre que afectan las membranas de la placenta (corioamnionitis) y toxoplasmosis (infección parasítica generalmente moderada), pueden causar daños en el cerebro y producir Parálisis Cerebral.
- Un *hematoma cerebral* o una *hemorragia intraventricular* que se pueden producir en el bebé antes del nacimiento. Por ejemplo: Lesión cerebral como consecuencia de un grave accidente.
- El *cerebro* del bebé sufre una *malformación* sin un motivo aparente.
- Un *trastorno genético* que se puede heredar aunque los padres estén completamente sanos.
- *Incompatibilidad de grupo sanguíneo*.
- *Trastornos de coagulación sanguínea (trombofilias)*. Estos trastornos en la madre o el bebé también pueden aumentar el riesgo de Parálisis Cerebral.

## Durante el parto:

- El *feto no* recibe suficiente *oxígeno*. Puede ocurrir, por ejemplo, cuando la placenta no funciona de forma adecuada o cuando se desprende de la pared del útero antes del parto.
- *Asfixia durante el parto y nacimiento*. Hasta hace poco tiempo, los médicos atribuían la mayoría de los casos de Parálisis Cerebral a la asfixia (falta de oxígeno) durante un parto difícil. Sin embargo, los estudios han demostrado que las complicaciones en el nacimiento, incluida la asfixia, son solo responsables del 5 al 10 por ciento de los casos de Parálisis Cerebral.
- *Traumatismos*: caídas o golpes.

## Después del parto:

- *Parto prematuro*. Muchos de estos pequeños bebés padecen hemorragias cerebrales, que pueden dañar tejido cerebral delicado, o desarrollan leucomalacia periventricular, que es la destrucción de los nervios que rodean los ventrículos (las cavidades llenas de líquido) del cerebro.
- *Ictericia grave*. Se produce cuando la piel y la parte blanca de los ojos adquieren un color amarillo, es causada por la acumulación de un pigmento llamado bilirrubina en la sangre. Los casos leves de ictericia suelen resolverse sin tratamiento y no son nocivos para el bebé. No obstante, en algunos casos la ictericia puede ser grave. Los bebés afectados tienen altas concentraciones de bilirrubina en la sangre. Si no se le trata, la ictericia grave puede representar un riesgo de daño cerebral permanente capaz de producir Parálisis Cerebral Atetoide.
- *Infección y /o fiebre* muy alta del *bebé* que no se controló a tiempo.
- *Trastornos metabólicos*.
- *Intoxicaciones* por uso inadecuado *de medicamentos*.
- Por *otras causas* como infecciones del cerebro (meningitis), accidentes (ahogamientos),... que suceden en los primeros años de vida.
- Por una *incorrecta asistencia* antes, durante o posterior al parto.

### 3. PRINCIPALES TIPOS DE PARÁLISIS CEREBRAL.

La Parálisis Cerebral, dificulta los mensajes enviados por el cerebro hacia los músculos, dificultando el movimiento de éstos. Hay diversos tipos de Parálisis Cerebral, dependiendo de los tipos de órdenes cerebrales que no se producen correctamente. Muchas de las personas con Parálisis Cerebral tienen una combinación de dos o más tipos.

- La **Hemiplejía** o **Hemiparesia** se produce cuando la mitad izquierda o derecha del cuerpo están afectadas por este tipo de Parálisis Cerebral, mientras que la otra mitad funciona con normalidad.
- La **Diaplejía** o **Diparesia** afecta a las dos piernas, pero los brazos están bien o ligeramente afectados. Los niños afectados, pueden tener problemas para caminar, debido a que la rigidez de los músculos de la cadera y piernas hacen que estas últimas se doblen hacia dentro, cruzándose a la altura de las rodillas, como un par de tijeras.
- **Monoplejía** o **Monoparesia**, se encuentra afectado un solo miembro.
- La **Triplejía** o **Tetraparesia** se encuentran afectados tres miembros.
- La más grave es la **Cuadriplejía** o **Cuadriparesia**, en la que las cuatro extremidades, el tronco y la cara se ven afectados. Por lo general, los niños pueden caminar y suelen tener discapacidad intelectual, convulsiones y dificultades del habla.

La complejidad de la Parálisis Cerebral y sus efectos varían de una persona a otra, por eso suele ser difícil clasificar con precisión el tipo de Parálisis Cerebral que padece un niño. Algunos de los tipos tradicionalmente considerados como más importantes son:

- *Parálisis Cerebral Espástica:*

Espasticidad significa rigidez; las personas que tienen esta clase de Parálisis Cerebral, encuentran mucha dificultad para controlar algunos o todos sus músculos, que tienden a estirarse y debilitarse, y que a menudo son los que sostienen sus brazos, piernas o cabeza.

La Parálisis Cerebral Espástica se produce normalmente cuando las células nerviosas de la capa externa del cerebro o corteza, no funcionan correctamente.

Este es el grupo más numeroso; alrededor del 75%.

- *Parálisis Cerebral Atetoide:*

Las personas que sufren este tipo de Parálisis Cerebral tienen unos músculos que cambian rápidamente de flojos a tensos. Sus brazos y sus piernas se mueven de una manera descontrolada, y puede ser difícil entenderles debido a la dificultad para controlar su lengua, la respiración y las cuerdas vocales.

La Parálisis Cerebral Atetode, es el resultado de que la parte central del cerebro no funciona adecuadamente.

Menos del 10 % de las personas con Parálisis Cerebral muestran Atetosis.

- *Parálisis Cerebral Atáxica:*

La Parálisis Cerebral Atáxica hace que las personas que la padecen tengan dificultades para controlar el equilibrio, y si aprenden a caminar lo harán de una manera bastante inestable.

Los afectados son propensos a tener movimientos en las manos y un hablar tembloroso.

La Parálisis Cerebral Atáxica se produce porque el cerebelo, en la base del cerebro, no funciona bien.

- *Parálisis Cerebral Mixta y otras:*

Alrededor del 10 % presentan el tipo Mixta y un porcentaje reducido, un tipo especial de tensión muscular como distonía, hipertonia, rigidez y temblores

#### 4. OTRAS DIFICULTADES ASOCIADAS CON LA PARÁLISIS CEREBRAL.

Con gran frecuencia, en la Parálisis Cerebral, a los problemas del movimiento se asocian otros de diversa índole, y no de menor importancia. Se trata de problemas clínicos, sensoriales, perceptivos y de comunicación.

- **Problemas visuales.** El más común, estrabismo. Puede ser corregido con gafas, o en los casos más graves, mediante intervención quirúrgica. Algunos niños pueden tener un defecto cortical.
- **Percepción espacial.** Algunos niños con Parálisis Cerebral no pueden percibir el espacio para relacionarlo con sus propios cuerpos o pensar espacialmente.
- **Oído.** Los niños que tienen Parálisis Cerebral Atetode son más propensos que otros a padecer problemas auditivos graves.
- **Habla.** La capacidad de comunicarse va a depender: desarrollo intelectual, habilidad para controlar los pequeños músculos de la boca, la lengua, el paladar y la cavidad bucal. La mayoría de los niños podrán ejercitar en alguna medida la comunicación verbal, mientras que otros podrán beneficiarse de la utilización de sistemas aumentativos de la comunicación.
- **Epilepsia.** Afecta a uno de cada tres niños, pero es imposible predecir de qué manera o en qué momento puede desarrollar los ataques. Algunos empiezan a padecerlos de pequeños y otros en edad adulta, se pueden controlar los ataques con medicación.
- **Dificultades del aprendizaje.** Aunque algunas personas con Parálisis Cerebral tienen problemas de aprendizaje, esto no es siempre así, incluso pueden tener un coeficiente de inteligencia más alto de lo normal.
- **Otros problemas.** Pueden sufrir otros problemas como son: una cierta tendencia a congestionarse, a los constipados, sabañones, dificultades para controlar la temperatura corporal, para coger peso, alteraciones de la conducta y comportamiento, y problemas de sueño.

Un niño con Parálisis Cerebral puede tener alguno o la mayoría de los siguientes **síntomas**, en diferentes grados de intensidad:

- Movimientos lentos, torpes o vacilantes.
- Rigidez.
- Debilidad.
- Espasmos musculares.
- Flojedad.
- Movimientos involuntarios.

#### 5. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL.

Los niños afectados de Parálisis Cerebral presentan una serie de *alteraciones* en el curso de su *desarrollo psicológico*, derivadas de una forma directa o indirecta de su trastorno neuromotor.

Las disfunciones motoras *afectan a todos los aspectos de la vida del individuo*, limitan sus experiencias y, por tanto, sus posibilidades de aprender y alteran la forma en que las demás personas se relacionan con ellos. En este sentido, la Parálisis Cerebral afecta también, indirectamente, el curso del desarrollo, como queda mencionado anteriormente.

- *Desarrollo de la motricidad y el lenguaje:*

La lesión cerebral afecta al *desarrollo psicomotor* del niño en dos sentidos:

1. La interferencia con la maduración normal del cerebro acarrea un retraso del desarrollo motor.
2. Se producen alteraciones en este desarrollo debido a la presencia de esquemas anormales de actitud y movimiento, ya que persisten modalidades reflejas primitivas, estereotipadas o generalizadas.

También son característicos los trastornos del *desarrollo del habla y del lenguaje*. En muchos casos, estos trastornos afectan las funciones de masticación, deglución, control de saliva, respiración, etc...

- *Desarrollo cognitivo:*

Es difícil hablar de características específicas derivadas directamente de la lesión cerebral. Generalmente, a menos que existan trastornos asociados como el retraso mental u otros, las anomalías o retrasos que puedan observarse son una consecuencia del déficit motor.

El *desarrollo cognitivo* del niño con Parálisis Cerebral, a parte de por sus dificultades de actuar sobre el mundo físico, puede verse inferido también por sus problemas en el *desarrollo del lenguaje*.

- *Interacción social:*

A parte de las dificultades que entraña el déficit motor para explorar, manipular y controlar el mundo físico, este déficit conlleva igualmente una interacción anómala con el mundo social. El déficit comunicacional entraña limitaciones tanto para el *desarrollo cognitivo* del niño como para su *desarrollo social* y de la personalidad.

## 6. PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL.

Varios son los profesionales que trabajan con estos niños, para conseguir una mejora en los movimientos, una estimulación en el desarrollo intelectual, un buen desarrollo en el nivel de comunicación, en las relaciones sociales, etc...

Estos son:

- **Médico-Neonatólogo:** es el médico que le dará la primera información a los padres cuando nace el niño.
- **Pediatra:** médico especialista en el cuidado de los niños. Llevan el seguimiento y control sanitario en los primeros años de vida del niño.
- **Fisioterapeuta:** está especializado en ayudar a las personas que tienen problemas de movimiento.
- **Trabajador social:** informa de los recursos que hay en la Comunidad donde reside el niño para su mejor atención, le facilita el contacto con las diferentes Instituciones y Centros.
- **Unidad de cuidados especiales para bebés. Servicios de Neonatología:** Unidades de cuidados especiales para bebés donde trabajan pediatras, logopedas, psicólogos, fisioterapeutas y asistentes sociales.
- **Médico de cabecera:** será el profesional que hará el seguimiento cuando el niño necesite algún tipo de tratamiento.
- **Logopeda:** profesional que ayudará al niño si tiene problemas para comer o beber, y más adelante si tiene problemas para hablar, del uso del lenguaje o de comprensión tanto del lenguaje escrito como del hablado.
- **Psicólogo y Pedagogo:** el Psicólogo le dará información del aprendizaje y conducta a los padres del niño. Diagnosticará y valorará los aspectos de la personalidad, inteligencia y aptitudes de las personas.
- **Maestros:** profesionales que se encargarán de la educación, de las adaptaciones necesarias, tanto a nivel curricular como de acceso, para que el niño con Parálisis Cerebral se integre en el sistema educativo ordinario, o en su caso, en aulas de Educación Especial o Centros específicos de Educación Especial, siendo atendidas sus necesidades educativas especiales.

## 7. EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN.

Los investigadores de muchos campos de la medicina y la salud, están usando su experiencia para ayudar a mejorar el tratamiento y diagnóstico de la Parálisis Cerebral.

La última esperanza para curar la Parálisis Cerebral se basa en la **prevención**. Para ello, los científicos deben entender el desarrollo del cerebro fetal normal, para poder entender lo que pasa cuando el cerebro de un bebé se desarrolla anormalmente.

Muchos científicos opinan que un número significativo de niños desarrolla Parálisis Cerebral debido a **contratiempos al comienzo del desarrollo cerebral**. De este modo, están examinando cómo se especializan las neuronas, y forman las conexiones adecuadas, y están buscando formas de prevenir los factores que interrumpen los procesos normales del desarrollo cerebral.

Los científicos están observando episodios en los cerebros de bebés recién nacidos, como hemorragias, convulsiones epilépticas, y problemas respiratorios y circulatorios, que pueden causar la **liberación anormal de sustancias químicas** que desencadena el tipo de daño que causa la Parálisis Cerebral.

Los científicos también están investigando si las **sustancias en el cerebro que protegen a las neuronas del daño**, llamadas *neurotrofinas*, podrían usarse para prevenir el daño cerebral como resultado de un accidente cerebrovascular o de la privación de

oxígeno. Entender cómo actúan estas sustancias *neuroprotectoras*, permitiría a los científicos desarrollar neurotrofinas sintéticas, que podrían administrarse inmediatamente después de la lesión para impedir la muerte y el daño neuronal.

La relación entre las **infecciones uterinas durante el embarazo** y el riesgo de Parálisis Cerebral continúa siendo estudiada por los investigadores. Existe evidencia de que las infecciones uterinas desencadenan en inflamación y la producción de células del sistema inmunitario llamadas citocinas, las cuales pueden pasar al cerebro de un bebé no nacido e interrumpir el desarrollo normal. Al entender lo que las citocinas hacen en el cerebro fetal y el tipo de daño que causan estas células del sistema inmunitario, los investigadores tienen el potencial de desarrollar medicamentos que puedan administrarse a las madres con infecciones uterinas, para prevenir el daño cerebral en sus niños no nacidos.

Aproximadamente el 10 por ciento de los recién nacidos lo hacen prematuramente, y de esos bebés, más del 10 por ciento tendrán **lesiones cerebrales** que llevarán a la Parálisis Cerebral y a otras incapacidades de origen cerebral. Un tipo particular de daño de la materia blanca cerebral, llamada leucomalacia periventricular (PVL), es la forma predominante de lesión cerebral en los bebés prematuros. Los investigadores están buscando estrategias nuevas para prevenir este tipo de daño, desarrollando terapias seguras y no tóxicas administradas a las madres en riesgo, para proteger a sus bebés no nacidos.

Aunque la **Parálisis Cerebral congénita** es una enfermedad presente en el nacimiento, pueden pasar uno o dos años antes de que se noten las incapacidades. Los investigadores han demostrado que cuanto antes empiece el tratamiento de rehabilitación, mejor será el resultado para los niños con Parálisis Cerebral. Pero un **diagnóstico precoz** está obstaculizado por la falta de técnicas de diagnóstico para identificar daño cerebral o anomalías en los bebés.

Los investigadores están usando **técnicas por imágenes**, dispositivos que miden la actividad eléctrica del cerebro, y **pruebas neuroconductuales** para predecir qué bebés prematuros contraerán Parálisis Cerebral. Si estas técnicas de evaluación son exitosas, los médicos serán capaces de identificar a los bebés con riesgo de tener Parálisis Cerebral antes de que nazcan.

Los métodos no invasivos para registrar la actividad cerebral de los bebés no nacidos, y de identificar a aquellos con daño cerebral o alguna irregularidad, también serían un agregado valioso para el juego de herramientas diagnósticas. Otro estudio se concentra en el desarrollo de la **magnetoencefalografía fetal** (FMEG) - una tecnología que permitiría a los médicos buscar anomalías en la actividad del cerebro fetal.

Los **programas de fisioterapia** se usan universalmente para rehabilitar a los niños con Parálisis Cerebral, no hay estudios definitivos que indiquen qué técnicas funcionan mejor.

A medida que los investigadores continúan explorando nuevos tratamientos para la Parálisis Cerebral, y expandiendo el conocimiento sobre el desarrollo cerebral, podemos esperar mejoras significativas en la atención de los niños con Parálisis Cerebral, y muchos otros trastornos que suceden al comienzo de la vida.

## 7. WEB DE INTERÉS.

- <http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/paraliscerebral.htm>  
Información sobre aspectos relacionados con la Parálisis Cerebral: definición, causas, tratamientos, síntomas, etc.
- <http://www.aspace.org/aspace/ESP/BienvenidaAspace.htm>  
Información sobre la Parálisis Cerebral, foros, asesoría, etc.
- [http://www.cpnlac.org/temas\\_cpnl/Tema\\_par%C3%A1lisis\\_cerebral.htm](http://www.cpnlac.org/temas_cpnl/Tema_par%C3%A1lisis_cerebral.htm)  
Información para padres: definición, causas, tipos, trastornos relacionados, consejos para padres...
- <http://www.aspace.org/NR/rdonlyres/00002be4/aatqighmdghkjyjrhzopisgydeuntgk/LibroguíaASPACEGranada.pdf>  
Se trata de un libro guía, donde desarrolla los aspectos principales de la Parálisis Cerebral y otros aspectos muy interesantes como voluntariado, comunicación, alimentación, vida diaria...

## 8. BIBLIOGRAFÍA.

- Asociación Granadina de Atención a Personas con Parálisis Cerebral. Soy paralítico cerebral: libro- guía. (2004).
- Confederación ASPACE, Atención educativa a las personas con Parálisis Cerebral y discapacidades afines. (2003).
- Confederación ASPACE, Manual de intervención socio- familiar. (2003).
- Federación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral. Su hijo tiene Parálisis Cerebral: una guía para los padres que viven y aprenden con sus hijos. (1997).
- Publicación de la Federación ASPACE. Somos: Cuadernos de Parálisis Cerebral, (Revista Científica).

Rocío Olivares Carballido

## LA PSICOMOTRICIDAD

**Sandra María Serrano Lozano**

Hoy día, la psicomotricidad se nos presenta como un aspecto necesario a considerar dentro del hecho educativo. Autores como Lapierre y Acountourier abandonaron el espacio concreto de la educación física para profundizar en el hecho educativo y de esta manera fue cuando en España, animados por la actualización del profesorado, la globalización, la pedagogía activa, etc. irrumpió en el ámbito de los educadores un nuevo concepto: la psicomotricidad.

Es una palabra que está llena de significados por lo que puede dar lugar a multitud de interpretaciones y es muy difícil realizar una correcta definición ya que podríamos limitar su campo de actuación. Existen numerosas definiciones de psicomotricidad aportadas por autores como Berruezo (1995), García Núñez y Fernández Vidal (1994) o Muniáin (1997), entre otros. A mi manera de entender, una definición de psicomotricidad podría ser la siguiente:

La psicomotricidad es un técnica que abarca tanto la parte psíquica como la motriz de un individuo y está compuesta por una serie de actividades encaminadas tanto al conocimiento de un mismo como al entorno que nos rodea, para poder actuar sobre él de manera coordinada en función de cada individuo.

Basándonos en esta definición podemos encontrar un motivo por el que la psicomotricidad se incorpora a la escuela ya que nos proporciona una concepción más global sobre la explicación del proceso madurativo del niñ@, al abarcar aspectos de la comunicación, del hecho corporal, la socialización, etc.

Si nos centramos en la parte motriz, podemos citar aspectos fundamentales como el equilibrio, esencial para la toma de conciencia corporal; el esquema corporal, la respiración, la relajación, la lateralidad y las senso percepciones.

En relación con estos aspectos os propongo algunas actividades:

### Juego para la mejora del equilibrio.

"El caminito de la cuerda": cada niñ@ posee un cuerda que extenderá sobre el suelo en la posición que desee. Hay que hacer el recorrido de la cuerda sin salirse de ella primero con los ojos abiertos y después, cerrados. Como variante podemos incluir el hacer el recorrido hacia atrás, saltando a pie cojo, con los dos pies, etc.

### Juego para la mejora de la lateralidad.

"Lanzar un móvil": podemos usar cualquier objeto aunque preferiblemente usaremos una pelota que los niñ@s lanzarán con una mano y otra, la recogerán con una mano y la otra, podemos botarla uno mismo o contra la pared, podemos lanzarla de diferentes maneras, etc. Como variante podemos colocar a los niñ@s por parejas que se irán lanzando la pelota sin poder repetir la manera.

### Juego para la toma de conciencia de la respiración.

Estos ejercicios los llevaremos a cabo al inicio y al final de cada sesión de psicomotricidad. Los primeros serán inspiraciones por la nariz como si fuésemos gigantes y expiraciones por la boca que dejarán nuestro cuerpo como si fuésemos monigotes o muñecos de trapo y nos servirán como calentamiento para la sesión. Los del final de la sesión tendrán como objetivo la relajación y serán de nuevo inspiraciones y expiraciones pero más intensas.

### Juegos donde se trabajan las senso percepciones (vista, oído, tacto, olfato y gusto).

Estos ejercicios los planteo de manera globalizada y de este modo propongo actividades de tipo exploratorio para que trabajen la observación y reflexionen; actividades relacionadas con conocimientos perceptivos tales como clasificar, seriar, disponer objetos en el espacio atendiendo a un criterio...; actividades musicales para que vivencien percepciones rítmicas o actividades que potencien las habilidades manipulativas y degustativas como por ejemplo un taller de cocina.

Para concluir os propongo algunas sesiones de psicomotricidad.

- Sesión sobre la lateralidad y el equilibrio: "Los elefantes"  
Material: cuerdas, pelotas de gomaespuma  
Contenidos: equilibrio, lateralidad

- Fase inicial: explicamos a los niños que vamos a hacer dos grupos; una manada de elefantes y un grupo de cazadores. Los elefantes van paseando por la selva cuando se encuentran con que tienen que cruzar un puente muy estrecho mientras que los cazadores le lanzan desde lejos pelotas para atraparlos. Extendemos una cuerda en el suelo simulando el puente.
- Fase de desarrollo: los elefantes van paseando cuando se encuentran el puente y comienza a cruzarlo mientras se canta la canción "1 elefante...", y entonces entra un niño en la cuerda; "dos elefantes..." y entra otro niño, y así sucesivamente. Mientras, el grupo de cazadores les lanzan pelotas de gomaespuma primero con una mano, luego con la otra, con un pie y otro.
- Fase final: comentamos la sesión exponiendo las dificultades que los niños han encontrado al cruzar la cuerda sin salirse o al lanzar las pelotas.
- Sesión sobre los lanzamientos, recepciones y giros: "Los gatos y el ratón"  
Material: pelotas  
Contenidos: lanzamientos, recepciones, saltos y giros.
  - Fase inicial: explicamos a los niños que vamos a formar grupos de cuatro. Dos serán gatos y dos ratones.
  - Fase de desarrollo: se ponen los gatos uno enfrente del otro y los ratones en el centro. Los gatos se irán lanzando el balón y los ratones deben intentar atraparlo. El balón lo tendrán que ir lanzando de diferentes maneras: de espaldas, con dos manos, con una, mientras saltan y giran, etc. Cuando los ratones lo atrapen cambiarán sus puestos y así los ratones serán gatos y viceversa.
  - Fase final: comentaremos la sesión y los niños narrarán lo ocurrido así como las dificultades que hayan encontrado.
- Sesión sobre el esquema corporal: "¿Qué puedo hacer con mi cuerpo?"  
Contenidos: esquema corporal.
  - Fase inicial: comentamos las diferentes partes del cuerpo con las que nos podemos desplazar, cómo podemos trasladarnos, etc.
  - Fase de desarrollo: les vamos diciendo a los niños cómo tienen que desplazarse por la pista: usando los pies, las rodillas, manos y pies, manos y un sólo pie, etc. Luego les decimos que nos vamos a trasladar caminando, corriendo, gateando, saltando, galopando, etc. Todos estos desplazamientos y traslados los podemos experimentar hacia delante, hacia atrás, con movimientos laterales.
  - Fase final: todos los niños se tumban en el suelo para hacer la relajación mientras escuchan de fondo una música clásica.

**Sandra María Serrano Lozano**